

rumbos TS

ISSN 0719-7721 en línea.

Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales

Carrera de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Humanidades
Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano

ciudadanía investigación género embodiment políticas migrantes vacuna COVID-19 América Latina experiencia convivencia ciencias derecho animal neo-crianza cuerpo-sistematización educación interseccionalidad subjetividad escuela

parentesco práctico agrícolas mujeres de propiedad performativo escolar producción agropecuaria superior familiaridad interseccionalidad Constitución escuela

feminismos violencia escolar participación trayectoria laboral ciencia justicia social paternidad Trabajo Social plural cuerpo políticas públicas Chile niñez

motivación participación estabilidad laboral paternidad Chile niñez

violencia escolar participación trayectoria laboral ciencia justicia social paternidad Trabajo Social plural cuerpo políticas públicas Chile niñez

académicos universitarios violencia hacia profesores políticas educativas conocimiento cuerpo-sujeto estatus irregular jubilación

venezuela donde



Universidad Central

Diciembre de 2023
SANTIAGO-CHILE

30

Número 30, diciembre de 2023

RUMBOS TS

Carrera de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Humanidades

Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano

Universidad Central de Chile.

ISSN 0719-7721 versión en línea.

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30>



Licencia CC BY 4.0.

CORRESPONDENCIA

Carrera de Trabajo Social-Torre Servicios-Piso 3

Campus Gonzalo Hernández Uribe, Lord Cochrane 417-Santiago Centro, Santiago-Chile

CORREO ELECTRÓNICO (E-MAIL)

revistarumbos@ucentral.cl

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Patricio Castillo Romero

Facultad de Derecho y Humanidades

DECANO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y HUMANIDADES

MG. RAFAEL PASTOR BESOAIN

DIRECTORA REVISTA RUMBOS TS

DRA. ANA MARÍA GALDAMES PAREDES, Universidad Central de Chile, Chile

EDITOR GENERAL REVISTA RUMBOS TS

DR. JORGE MORAGA REYES, Universidad Central de Chile, Chile

SECRETARÍA DE REDACCIÓN Y COORDINACIÓN

MG. MAGALY GARRIDO DÍAZ

EDITOR DE REDES

MG. SAMUEL ERICES RIQUELME

CORRECCIÓN DE ESTILO

LIC. JAVIER BASUALTO

COMITÉ EDITORIAL ACADÉMICO

Dr. Manoj Pardasani, Fordham University, Estados Unidos, m_pardasani@hotmail.com

Dra. Rubby Esperanza Gómez Hernández, Universidad de Antioquia, Colombia, rubby.gomez@udea.edu.co

Dra. María Espinosa Spínola, Universidad de Granada, España, mspinol@ugr.es

Dr. Leonardo Cavalcanti, Universidad de Brasilia, Brasil, leocavalcanti@unb.br

Dr. Josep Cazorla Palomo, Universitat Oberta de Catalunya, josepcazorla@ub.edu

Dr. Francisco de Borja Castro Serrano, Universidad Andrés Bello, Chile, francisco.castro@unab.cl

Dra. Gianinna Muñoz Arce, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, gianinna.munoz@uchile.cl

Dra. Daisy Margarit, Universidad de Santiago de Chile USACH, Chile, daisy.margarit@usach.cl

Dra. Ana Alcázar Campos, Universidad de Granada, España, alcazarcampos@ugr.es

Dr. Luis Garzón Guillén, Universidad de Burgos, España, luis.garzon@e-campus.uab.cat

Dra. Andrea Voria, Universidad del Salvador, Argentina, andreavoria@gmail.com

Dr. Nicolás Richard Vergnes, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Francia, nicolasrichardv@gmail.com

Dra. Susana Aurelia Preciado Jiménez, Universidad de Colima, México, preciado@uacol.mx

Dra. Georgina A. Pinto Sotelo, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú, georginapintosotelo@gmail.com

Dr. Gonzalo Saavedra G., Universidad Austral, Valdivia, Chile, gonzalosaavedragallo@gmail.com

Dra. Marcela Tapia L., Instituto de Estudios Internacionales INTE, UNAP, Iquique, Chile, marcelatapia@gmail.com

Dr. Carlos Montaña Barreto, Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil, direcao@ess.ufrj.br

Dra. Mahia Saracostti, Universidad de La Frontera, Chile, msaracos@uc.cl

Dra. Margarita Rozas Pagaza, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, mrozas@arnet.com.ar

Dra. Menara Lube Guizardi, CONICET-Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina; Universidad de Tarapacá, Chile, menaraguizardi@yahoo.com.br

Dr. Alejandro Garcés H., Instituto de Arqueología y Antropología, Universidad Católica del Norte, Chile, ajgarces@gmail.com

Dr. Xu Shicheng, Chinese Academy of Social Sciences (CASS), xushicheng194259@126.com

Dr. Jung-won Park, Center for Cross-Cultural Studies, Corea del Sur, jardinpark@khu.ac.kr

Índice

Artículos

- 7 Aportes del feminismo para la intervención del Trabajo Social en situaciones de abuso sexual contra mujeres
Feminist contributions to social work intervention in situations of sexual abuse of women
Yolanda Susaeta Racero y Helena Román Alonso
- 27 Trayectorias laborales de académicos y académicas universitarias en la etapa previa a la jubilación
Work trajectories of university academics in the stage prior to retirement
Tamara Aguilera-Bórquez, Catalina Hernández-Fajardo y Ricardo Jorquera-Gutiérrez
- 61 De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023)
Of Advances and Setbacks. Policies and Regulations for Gender Equality in Science and Higher Education in Chile (2015-2023)
Menara Guizardi, Esteban Assmet Nazal-Moreno, Isabel Margarita Araya-Morales y Eleonora López-Contreras
- 97 Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas
Violence against teachers in Chile: approaches to regulatory, political and investigative trajectories in two decades
Ana María Galdames-Paredes y Carlos Rioseco-Sánchez
- 117 “Todos tenemos algo que decir”: Estudiantes y Nueva Constitución, un estudio participativo
“We all have something to say and to tell”: Chilean Students and New Constitution, a participatory study
Mónica Peña-Ochoa, Andrea García-Galaz, Tamara Zapata-Aguilera, Wladimir Barrera-Salas y Matías Palacios-Rivero
- 135 Aproximaciones teóricas desde la comprensión del cuerpo como construcción socio-cultural hasta la experiencia del cuerpo sujeto
Theoretical approaches from the understanding of the body as a socio-cultural construction to the experience of the subject body
Gloria E. Casanova-Molina
- 151 “Tengo dos papás”: Una aproximación a la paternidad plural
“I have two dads”: An approach to plural paternity
Catalina Siles Valenzuela
- 179 Políticas públicas dirigidas al acceso de vacunación de COVID-19 para migrantes en situación irregular: análisis desde un marco de interseccionalidad
Public policies for access to COVID-19 vaccination for immigrants with irregular migratory status: an intersectionality-based policy analysis
Zafiro Andrade-Romo, Karla Solari, David Hill, Ellithia Adams, Amaya Perez-Brumer y Alfonso Silva-Santisteban

- 201 Aspectos éticos y jurídicos de la condición animal en la producción pecuaria
Ethical and Legal Aspects of Animal Welfare in Livestock Production
Sara Moreno-Fernández
- 223 Sistematización de experiencias y generación de conocimientos en Trabajo Social
Systematization of experiences and generation of knowledge in social work
Víctor Yáñez-Pereira, Ronald Zurita-Castillo y Valentina Contreras-Vera
- 245 Prácticas de crianza en familias neo-rurales en la comuna de Villarrica, Chile
Parenting practices in neo-rural families in the commune of Villarrica, Chile
Maximiliano Vera-González, Rebeca Benavides-Benavides, Bárbara Hernández-Grandón,
Luis Vergara-Erices y Miriam León-Herrera

Entrevista

- 265 Trabajo social en tiempos de crisis dictadura: Compromiso y ética para la defensa de los derechos humanos
Entrevista a Viviana Heller Gutiérrez y María Inés Villar,
Ana López Dietz, Tania Medalla y Ana María Galdames

Normas para autores

- 275 Normas para autores

Aportes del feminismo para la intervención del Trabajo Social en situaciones de abuso sexual contra mujeres

Feminist contributions to social work intervention in situations of sexual abuse of women

Fecha recepción: octubre 2022 / Fecha aceptación: agosto 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.687>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023, pp. 7-25

rumbos TS

Yolanda Susaeta Racero

Licenciada en Trabajo Social, Universidad Pública del País Vasco (España),
Magister en Trabajo Social con Familias en Contextos de diversidad socio-cultural,
Universidad Católica de Temuco. Unidad de Bachillerato, Propedéutico y PACE.
Universidad Católica Silva Henríquez.



ysusaetar@ucshm



<https://orcid.org/0009-0004-8184-9571>

Helena Román Alonso

Licenciatura en Sociología, Universidad de Salamanca (España),
Doctorado en Sociología, Universidad de Salamanca (España),
Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica del Maule.



hroman@ucm.cl



<https://orcid.org/0000-0002-3459-0411>

Resumen

En este artículo se realiza una reflexión acerca de los principales aportes del feminismo, especialmente el latinoamericano, a la intervención del Trabajo Social en situaciones de abuso sexual contra mujeres. En el texto se delimitan conceptualmente las bases de esta forma de violencia de género y posteriormente se analiza cómo el feminismo ha contribuido teóricamente a generar una nueva comprensión disciplinar de la problemática. Posteriormente, se da cuenta de las críticas que se plantean al desarrollo de cierta praxis del Trabajo Social: instrumental, apolitizada y psicologizante, que finalmente reproduce la lógica del problema que se busca abordar. Para concluir, en las reflexiones finales se ofrecen algunas propuestas para avanzar hacia una perspectiva feminista de intervención, con una mirada decolonizadora e interseccional que da protagonismo a las mujeres en sus procesos de emancipación.

Palabras clave:

abuso sexual; mujeres; feminismos; intervención; Trabajo Social.

Abstract

This article reflects on the main contributions of feminism, especially Latin American feminism, to the intervention of social work in situations of sexual abuse against women. The text conceptually delimits the bases of this form of gender violence and then analyses how feminism has contributed theoretically to generate a new disciplinary understanding of the problem. Subsequently, the paper then goes on to describe the criticisms of the development of a certain praxis of Social Work, which is instrumental, apoliticised and psychologising, and which ultimately reproduces the logic of the problem it seeks to address. To conclude, in the final reflections, some proposals are offered to advance towards a feminist perspective of intervention, with a decolonising and intersectional perspective that gives women a leading role in their processes of emancipation.

Keywords

sexual abuse; women; feminisms; intervention; Social Work

Introducción

La violencia de género contra la mujer es hoy en día considerada, en la mayoría de los países, como una violación de los derechos humanos. Esto ha sido fruto de una progresiva institucionalización de las demandas históricas del feminismo, después de más de un siglo de denuncias y movilizaciones. A partir de la declaración de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y especialmente desde la década de los 90, diversos organismos internacionales han generado un marco conceptual y normativo que ha ido transformando las legislaciones y los mecanismos de intervención destinados a erradicar la violencia de género contra las mujeres. A través de declaraciones y tratados firmados o ratificados en las últimas décadas, los países de la región de Latinoamérica y el Caribe se comprometieron a desarrollar políticas públicas, programas sociales y otros instrumentos de regulación e intervención para enfrentar este problema social. Tal es así, que en el año 2014 la Organización de Estados Americanos (OEA, 2014) reconoció explícitamente, en la denominada “Declaración de Pachuca”, la violencia de género contra las mujeres como una violación de derechos humanos.

A pesar de estos cambios institucionales, esta problemática está lejos de ser erradicada. Según la Organización Mundial de la Salud, OMS (2021), a nivel global, se estima que 736 millones de mujeres -alrededor de una de cada tres- ha experimentado alguna vez en su vida violencia física o sexual por parte de una pareja íntima, o violencia sexual perpetrada por alguien que no era su pareja (el 30% de las mujeres de 15 años o más). Además, este fenómeno afecta de forma desproporcionada a los países y regiones de ingresos medios y bajos. El 37% de las mujeres de entre 15 y 49 años que viven en países clasificados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible como “menos desarrollados” han sido objeto de violencia física y/o sexual por parte de su pareja en su vida. Sin embargo, es probable que la verdadera prevalencia de la violencia sexual fuera de la pareja sea mucho mayor, teniendo en cuenta el estigma particular relacionado con esta forma de violencia.

En la actualidad, existen ya los primeros indicios de la intensificación de la violencia contra las mujeres y las niñas en todo el mundo. Los informes derivados de los datos sobre el uso de servicios que atienden estos casos en distintos países

han demostrado un aumento considerable de reportes de casos de violencia en el ámbito doméstico, vinculado a las líneas de apoyo, a los refugios o albergues para mujeres y a los cuerpos de seguridad del Estado. En el primero de los casos, el de las líneas de apoyo, en algunos países han llegado a quintuplicarse las cifras de denuncias. Sin embargo, en otros, se ha observado un descenso, lo que pone el foco en los retos de disponibilidad y accesibilidad que han surgido durante los confinamientos y como consecuencia de otras medidas de distanciamiento social (Organización de las Naciones Unidas, 2020).

En la región latinoamericana, más específicamente, se ha señalado que todas las mujeres y las niñas están en riesgo de sufrir algún tipo de violencia por razón de género en algún momento de sus vidas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020). Con base en las encuestas nacionales disponibles, entre el 60 y 76% ha sido víctima o ha experimentado este tipo de violencia en distintos ámbitos de su vida, tanto en el doméstico como en los espacios públicos, en el mercado laboral, en el marco de la participación política y comunitaria, en el transporte y en la calle, en la escuela y los espacios educativos y en el ciberespacio; este último, especialmente preocupante en tiempos de alta exposición a medios digitales por causa del distanciamiento físico. La violencia, además, se entrecruza con otras formas de discriminación y desigualdades, como las producidas en el mercado laboral (segregación, falta de acceso a cargos de toma de decisiones, dificultades de conciliación), la falta de ingresos propios, o las dificultades para acceder a servicios básicos de calidad. Esto se intersecta con otras dimensiones, como la violencia y discriminación por motivos de raza, origen étnico, orientación sexual, identidad de género, y la edad, entre otras. Todo ello agudizado en situaciones de crisis, como la producida por la pandemia y las medidas de aislamiento para contener el contagio.

Eso ha tenido su correlato en las movilizaciones feministas más recientes, evidenciando cómo la violencia contra la mujer sigue siendo un problema actual que está lejos de ser erradicado. Las demandas han estado especialmente focalizadas en los abusos machistas infringidos sobre los cuerpos de las mujeres (Carosio, 2019). Casos notables han sido las violaciones y asesinatos de menores de edad en Argentina y Colombia, que dieron origen al movimiento Niunamenos, el impacto global del caso de la violación grupal de La Manada en España (Calvet y Beltrán, 2020), las movilizaciones universitarias frente a los abusos sexuales cometidos en las instituciones de educación superior chilenas (Barra et al., 2022), entre otros. Tal como fue denunciado por millones de mujeres a lo largo del mundo en 2019, a través de la realización de la performance de Las Tesis en espacios públicos, la violencia sexual no puede seguir siendo abordada principalmente como un problema individual, ni siquiera vinculado a grupos sociales específicos, sino que se debe intervenir en su dimensión estructural. Más recientemente, en el año 2021, la ONU declara esta problemática como una pandemia, lo que deja en evidencia la ineficacia o la ausencia de estrategias efectivas de erradicación de esta a nivel mundial (Henríquez, 2021).

Todo lo mencionado, pone de relieve la importancia del análisis de este problema también en el ámbito de la intervención en Trabajo Social, que tiene

como objetivo principal intervenir con aquellas personas, grupos y colectivos que se encuentran en situación de desventaja social, y comprometerse con el cambio de sus condiciones de vida. Uno de estos colectivos es el de las mujeres, y dentro de él, un grupo con dificultades especiales, que es el de las que han sufrido abuso sexual; ellas requieren de intervenciones sociales con perspectiva feminista en aras a su emancipación y mayor protección de derechos humanos y justicia social. En esta disciplina también se constata una transformación, tanto conceptual como en la praxis, fruto de las interpelaciones del feminismo a la forma en que históricamente se han abordado las violencias contra las mujeres.

Este artículo, a partir de una revisión sistemática de la literatura, ofrece una reflexión sobre el fenómeno específico del abuso sexual contra las mujeres a partir de los aportes desde los estudios feministas, especialmente los feminismos latinoamericanos, a la intervención del Trabajo Social. En el primer apartado, se elabora una delimitación conceptual que permite dar cuenta de las bases que sustentan este tipo de violencias. En el segundo, se reflexiona sobre los aportes teóricos de los estudios feministas a la comprensión disciplinar de la problemática. El tercer apartado, recoge las principales críticas feministas al desarrollo de un Trabajo Social instrumental, apolitizado, psicologizador, con perspectiva universalista y con predominancia de los aportes del feminismo hegemónico. Asimismo, se propone en contraposición, una praxis del Trabajo Social en materia de abuso sexual contra mujeres que asuma un carácter político, centrado en la justicia y el cambio social, a fin de avanzar desde intervenciones centradas en el control social hacia prácticas de emancipación con perspectiva feminista. Finalmente, se realizan unas reflexiones finales en donde se ofrecen algunas propuestas respecto de modelos de Trabajo Social desde una perspectiva decolonizadora e interseccional. Estos modelos responden a las necesidades socioculturales del territorio donde se ha producido el abuso sexual y se centran en prácticas de intervención pluralistas que defienden la diversidad, la búsqueda de soluciones colectivas, la participación de las mujeres en sus procesos de emancipación y la empatía intercultural. Así mismo, se proponen intervenciones en las que se integre en mayor medida la dimensión corporal y la territorialidad en los procesos de emancipación de las propias mujeres. Además, se plantean prácticas en los distintos niveles de intervención que prioricen el enfoque narrativo en las intervenciones, ayudando así a la elaboración del relato propio y común de las mujeres. Y, por último, se aborda la necesidad de seguir impulsando políticas públicas que den respuesta de forma integral al problema del abuso sexual y que generen, también, mayores niveles de justicia, en aras a la erradicación del abuso sexual contra las mujeres.

En síntesis, este trabajo se considera un aporte al Trabajo Social Crítico, puesto que, partir de algunos elementos del feminismo comunitario, se cuestiona una forma tradicional de intervención en situaciones de abuso sexual contra las mujeres centrada solo en el individuo. Así mismo, representa un significativo aporte a la disciplina, especialmente porque aborda un problema altamente prevalente y de graves efectos para la vida de las mujeres y del conjunto de la sociedad. Además, interpela a la disciplina para la reflexión y desarrollo de acciones e intervenciones desde una perspectiva crítica. Perspectiva que reconoce a la profesión como una

acción socio-ético-política, donde se da una relación dialéctica entre las personas profesionales y los diversos actores sociales que viven situaciones de desigualdad, en este caso las mujeres en situación de abuso sexual, orientada en términos teleológicos a la transformación de la sociedad capitalista (Vivero, 2016).

Delimitación conceptual de la violencia de género contra la mujer y el abuso sexual

La violencia por razón de género contra la mujer ha sido definida como toda forma de violencia física, sexual, psicológica y económica dirigida contra la mujer (Calvet y Beltrán, 2020; Fuentes, 2018). Esta, afecta a las mujeres de todos los países, independientemente de su condición o clase social, edad, casta o religión y prácticamente en todas las esferas de su vida, en el hogar, el trabajo, la calle, las instituciones públicas, o en tiempo de conflicto o crisis. Además, está presente a lo largo de la vida de la mujer, pues también afecta a las niñas y las mujeres de edad (Velásquez, 2003).

Distintos autores afirman que la violencia contra las mujeres es una manifestación y una forma de imponer la desigualdad de género, el poder y el control de los hombres sobre ellas (Bott et al., 2012; Calvet y Beltrán, 2020; Cruz Sánchez et al., 2021). De este modo, la dominación de un sexo respecto de otro está a la base de conductas abusivas de los hombres hacia las mujeres (Rubin, 1986).

La noción de género, como construcción social en torno a la diferencia biológica entre uno y otro sexo, es una categoría que permite comprender cómo se han generado las desigualdades históricas sustentadas en la valencia diferenciada entre ambos sexos (Heritier, 2007). Así, la mujer es la que se encuentra en inferioridad, considerada como sexo débil, y relegada al ámbito privado sin participación pública o solo en tareas o roles que constituyen una extensión de la esfera doméstica. El hombre, en cambio, se haya en una posición de superioridad y es elevado al ámbito público de relaciones donde prima el éxito y la productividad (Beauvoir, 2005; Dekeseredy, 2011; Díaz Bonilla, 2020; Falcone, 2016; Engels, 1983; Gil-Lacruz, 2008; Hernández Garre y De Maya, 2020; Rubin, 1986; Segato, 2016).

Esa valencia diferenciada se ha manifestado históricamente en la apropiación del cuerpo y la sexualidad de las mujeres, como derecho natural de los hombres, y en la concepción de la doble naturaleza femenina -frágil, pudorosa, compasiva y destinada al cuidado; a la vez, como sexualmente desordenada y con necesidad de ser controlada y reprimida- (Heritier, 2007). La dominación masculina se ejerció gracias a la perpetuación de ciertos esquemas mentales, naturalizados e inherentes a los hábitos y el sentido de las prácticas sociales. Estos esquemas “funcionan como matrices de las percepciones, de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad” y son el producto de la asimilación de las relaciones de poder (Bourdieu, 2000, p.49). El género es, en definitiva, una configuración histórica de poder y, por tanto, de toda violencia, en tanto que “todo poder es resultado de una expropiación inevitablemente violenta” (Segato, 2016, p.19).

En esta línea, el concepto de patriarcado hace mención a la forma en que esa dominación se manifiesta sobre las mujeres en todas esferas de la sociedad (Lerner, 1990). Desde las teorías feministas radicales, este se sostiene principalmente en el ejercicio de la violencia, resultado en múltiples formas de opresión y victimización de las mujeres (Solomon, 1992).

Otra explicación, relacionada con el patriarcado como causa de la violencia contra las mujeres, refiere a los patrones transgeneracionales. Estos se traspasan de generación en generación replicando la violencia que se sufre al interior de las familias de origen. Todo ello hace muy difícil la transformación de esas prácticas patriarcales que son, además de normalizadas, perpetuadas desde el miedo y la culpa (Dekeseredy, 2011).

Por otra parte, como se mencionó, una de las formas que puede presentar la violencia de género contra las mujeres es la sexual, considerada como un elemento estructural que comprende desde el acoso verbal, al abuso sexual, la penetración forzada, y a una variedad de tipos de coacción que van desde la presión social hasta la intimidación forzada (OMS, 2021). Por lo que se entiende que para que haya violencia sexual, la afectación no tiene que ser solo sobre el cuerpo de la mujer, sino que puede ser sobre su intimidad.

Más en concreto, el abuso sexual suele manifestarse en formas de contacto íntimo que no son deseados por las mujeres. Es una manifestación de abuso de poder y de confianza que se puede dar en forma ocasional, pero también puede ser reiterado cuando la relación de la víctima con el ofensor es habitual. Estas acciones se pueden dar en un clima de seducción, aunque muchas veces incluyen la fuerza física, los insultos, los golpes, la intimidación y la amenaza a la integridad. Los diferentes momentos del abuso sexual pasan por tanto desde la seducción, las acciones sexuales explícitas, el secreto, el descubrimiento hasta la negación (Velásquez, 2013). El abuso sexual, como expresión de la violencia sexual contra las mujeres, se considera un delito, ese delito, entendido como una práctica de dominación, impregna el cuerpo, la sexualidad y la subjetividad (Velásquez, 2013). Aún más, el abuso sexual se caracteriza por la asimetría que se genera en la relación de poder, la cual brinda una ventaja de superioridad para el agresor, a lo que se suman las condiciones de vulnerabilidad de la víctima, que son leídas por el agresor como detonantes para ejercer el abuso (Dekeseredy, 2011).

Además, el abuso sexual se ha presentado en variados espacios y momentos a lo largo de la historia, siendo una situación que resulta transversal a todas las clases sociales y que ocurre mayoritariamente al interior de las familias. También tiene consecuencias intergeneracionales porque, cuando las mujeres viven violencia sexual, sus hijos también sufren. Un cúmulo creciente de evidencia científica indica que los niños que han sido testigos de actos de violencia, o los han sufrido directamente, pueden correr mayor riesgo de convertirse en agresores o en víctimas en la edad adulta. (Bott et al., 2012). Incluso, puede volverse en contra de sus propios cuidadores, mediante el ejercicio de la violencia filio parental (Sáez, Rodríguez y González, 2022).

Metodología de la revisión de la literatura

El abordaje metodológico se basó en un diseño de investigación cualitativo, consistente en la revisión sistemática de literatura, es decir, en la recopilación de estudios académicos sobre un tema y lugar específico cuyo análisis permite conocerlo integralmente, tanto a nivel teórico como metodológico, y generar así conclusiones sobre sus evidencias (Sánchez-Meca, 2010). En primer lugar, se revisaron bases de datos para seleccionar los estudios potencialmente pertinentes (SCOPUS, Scielo, Dialnet y Latindex). Para realizar la búsqueda de documentación se aplicaron descriptores adaptados según la base utilizada, que combinaban términos clave como “abuso sexual”, “mujeres”, “feminismos”, “intervención” y “Trabajo Social” y sus respectivas traducciones en inglés. A partir de la selección inicial, como criterios de elegibilidad se consideraron: (a) artículos científicos y libros en español e inglés; (b) publicaciones de los últimos veinte años (2002 - 2021); (c) con acceso abierto; (d) estudios desde una epistemología feminista y/o enfoque de género en intervención del Trabajo Social; y (e) cuyo objeto de estudio fuera el abordaje de situaciones de abuso sexual contra mujeres. Mientras que los de exclusión fueron: (a) actas de congresos, tesis, artículos de divulgación u otro tipo de textos; (b) publicaciones con acceso restringido; y (c) estudios que abordaran la problemática desde otras disciplinas que no fuera el Trabajo Social o considerando otros aspectos que no fuera la intervención. Tras aplicar estos criterios, se seleccionaron los documentos que permitían abordar el objetivo de la revisión y se eliminaron duplicados, obteniendo un total de 35 artículos, 27 en español y 8 en inglés.

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis de contenido de tipo inductivo (Mejía, 2011) a partir de las siguientes categorías: a) conceptualización disciplinar del abuso sexual; b) críticas del feminismo a la intervención del Trabajo Social en situaciones abuso sexual contra mujeres; c) aportes del feminismo al Trabajo Social; y d) aportes del feminismo a la intervención del Trabajo Social en situaciones abuso sexual contra mujeres.

Finalmente, se llevó a cabo la formulación de enunciados descriptivos a partir de los cuales se elaboró en análisis interpretativo del material (Mejía, 2011) en base literatura feminista y del Trabajo Social Crítico Feminista.

Aportes teóricos del feminismo latinoamericano a la comprensión disciplinar del abuso sexual contra las mujeres

Los estudios feministas corresponden a un conjunto de teorías que estudian los procesos de opresión que viven y han vivido las mujeres históricamente, con la finalidad de generar estrategias para el cambio (DeKeseredy, 2011). Estos estudios y corrientes de pensamiento surgen gracias al movimiento, o en plural, a los diversos movimientos feministas, los que han sido procesos de articulación social que emergen desde las propias mujeres como grupo social y buscan reivindicar una serie de derechos de los cuales han sido despojadas históricamente. En síntesis, se trata de diversos movimientos históricos, políticos y filosófico-epistemológicos (Narvaz y Koller, 2006) que tienen como principio la integración de la dimensión personal

y política, el respeto a la diversidad y la búsqueda de formas más igualitarias de relación (Alcázar-Campos, 2013).

Asimismo, el análisis feminista sugiere que la sociedad es patriarcal y que el androcentrismo y la misoginia están a la base del fenómeno del abuso sexual contra las mujeres en forma de opresión física, sexual, cultural e intelectual. El androcentrismo centra la visión del mundo y de las relaciones sociales desde el punto de vista masculino, y la misoginia se refiere a la aversión de los hombres a las mujeres o falta de confianza hacia ellas. Ambos elementos se encuentran a la base de las innumerables formas de violencia contra las mujeres, como es el abuso sexual. Además, su método de comprensión se basa en el concepto de “lo personal es político” (Collins, 1986). Es decir, en la integración de la dimensión personal y política a la hora de analizar el problema del abuso sexual contra las mujeres (Alcázar-Campos, 2013).

En ese sentido, la finalidad de los feminismos es visibilizar los factores estructurales, culturales y simbólicos que influyen en la desigualdad de las mujeres, comprenderla como forma de dominación y buscar formas de superarla, erradicar la violencia de género y luchar contra la forma de organización patriarcal que reserva autoridad al sexo masculino (Díaz Bonilla, 2020; Calvet y Beltrán, 2020; Hernández Garre y De Maya, 2020; Rodríguez y Torres, 2021).

Como se mencionó, se decide avanzar en el aporte de los feminismos latinoamericanos, y más en concreto, en el feminismo comunitario por contraposición a la predominancia teórica del feminismo hegemónico de corte liberal, establecidos en la Latinoamérica durante los años 90 (Carosio, 2019). Este último, asume las experiencias, proyectos, necesidades y luchas de las mujeres occidentales de raza blanca y clase media como universales para cualquier mujer del mundo, sin considerar al resto de mujeres, especialmente a las más vulnerables, como sujetos de transformación. (Celiberti, 2010; Gargallo, 2013). De ahí la importancia de los aportes de los feminismos latinoamericanos y del feminismo comunitario, ya que tienen en cuenta al sujeto no como un ente neutro y universal, sino que lo visualiza desde las diferentes categorías como raza, edad, clase y género, entre otras (Díaz Bonilla, 2020; Lisboa y Lolatto, 2013; Lugones, 2008; Sánchez-Melero y Gil-Jaurena, 2015). Los pueblos indígenas, afrodescendientes, feminismos y diversidades sexuales abogan por un cambio emancipatorio que subraya la pluralidad de sujetos y agendas, y desafían las concepciones y clasificaciones hegemónicas (Celiberti, 2010).

Los feminismos latinoamericanos se desarrollaron significativamente y con diferentes ritmos desde fines de la década de los setenta; generalizándose durante la década de los 70 en todos los países latinoamericanos. Tienen entre sus tendencias más prometedoras el reconocimiento de la diversidad, no solo en la vida de las mujeres, sino en su estrecha relación con las características multiculturales y pluriétnicas de nuestras sociedades, así como la búsqueda de empoderamiento de las mujeres en dinámicas macroeconómicas que sustentan la pobreza y la desigualdad democrática. Este feminismo se orientó básicamente a recuperar la diferencia de lo que significa ser mujer desde la experiencia de

opresión y a develar el carácter político de la subordinación de las mujeres en el mundo privado. En definitiva, al politizar lo privado, se hicieron cargo del “malestar de las mujeres” (Vargas, 2002).

A partir del surgimiento de los feminismos latinoamericanos se pudieron politizar problemas que hasta ese entonces habían estado despolitizados, enmarcados en la esfera privada o individual. De esa manera, se comenzó a nombrar lo que estaba sin nombre, visibilizando realidades entre las que se destacan el abuso sexual contra las mujeres y la feminización de la pobreza. Categorías que ponen de manifiesto la doble brecha que sufren las mujeres pobres que son víctimas de abuso sexual, esto es, la brecha de la justicia social y la justicia de género. De ahí la importancia, para los feminismos latinoamericanos, de recuperar una perspectiva de transversalidad e intersección del género.

Todavía más, el feminismo comunitario critica al feminismo hegemónico, ya que se ha acercado a las mujeres indígenas sin cuestionarse sus privilegios coloniales y lo ha hecho generalmente arrogándose la posibilidad de hablar por ellas, sin reconocer las relaciones de poder mujer-mujer, y sin tener en cuenta que la violencia patriarcal se relaciona con la violencia colonial (Collins, 1986; Gargallo, 2013; Paredes, 2017; Patiño, 2020; Torres, 2018). Para las feministas comunitarias, el abuso sexual contra las mujeres es una opresión sexual fruto del capitalismo-patriarcal, patriarcado ancestral y fundamentalismos étnicos de la propia cultura que las subordina (Torres, 2018). Más aún, se sitúan en resistencia y lucha permanente contra todos los efectos de esa violencia sobre los cuerpos de las mujeres, que han sido y siguen siendo violentados y expropiados históricamente, tanto por el poder patriarcal ancestral como por el poder patriarcal occidental (Patiño, 2020). Son las mujeres indígenas las que han sido y son víctimas del abuso sexual en un contexto de colonialismo, de heteropatriarcado, machismo, racismo y pobreza. El feminismo comunitario, entonces, se convierte no solo en una apuesta política y epistémica por la liberación y autonomía de las mujeres indígenas, (Gargallo, 2013) sino también en una apuesta de sanación como un camino cósmico político para esos cuerpos en lucha; cuerpos empobrecidos, violentados y oprimidos por el sistema heteropatriarcal colonial y racista. En definitiva, un camino en el que la sanación es entendida como un acto personal y político para desmontar las opresiones, la victimización, y poder así llegar a la liberación y emancipación del cuerpo (Patiño, 2020).

Críticas y aportes a los procesos de intervención en situaciones de abuso sexual contra mujeres

Las propuestas epistemológicas y teóricas del pensamiento feminista han implicado también un cuestionamiento a la forma en que se interviene con mujeres que han vivido abuso sexual, así como una serie de aportes que han generado nuevas formas de comprender su abordaje y erradicación. En ese sentido, este trabajo realiza un análisis crítico de las intervenciones en situaciones de abuso sexual contra las mujeres y propone modelos de trabajo en perspectiva descolonizadora a partir de corrientes feministas críticas, tomando distancia del feminismo hegemónico y de

prácticas tradicionales de Trabajo Social, basadas solo en el individuo y que tienden a culpabilizarle por su situación. El Trabajo Social crítico, en cambio, como ejercicio profesional transformador y ético, busca la autonomía de las personas a las que se acompaña, teniendo en cuenta también el entorno y la estructura social.

Una de las primeras críticas apunta al Trabajo Social entendido y practicado como disciplina apolitizada. En este sentido, se considera al Trabajo Social como una profesión neutral, objetiva y distante (Eyal-Lubling y Krumer-Nevo, 2016). Todo ello, genera intervenciones sociales en las que no predomina la reflexión crítica sobre las causas y consecuencias del fenómeno del abuso sexual contra las mujeres. Así mismo, ese Trabajo Social apolitizado, provoca reproducción en las formas de opresión desde la labor profesional, es decir, relaciones de poder en las intervenciones. Y desde su papel predominante de control social perpetúa las desigualdades de género, sin tener en cuenta las aportaciones de la teoría feminista (Rojas-Madrigal, 2020; Campos, 2014).

La segunda crítica, que se relaciona en gran medida con la anterior, se refiere a la intervención desde el Trabajo Social mediante una práctica que ha sido calificada como psicologizante. Desde una visión convencional de la disciplina se ha considerado que las mujeres que sufren violencia de género son las inadaptadas al sistema social, y son ellas las que deben solucionar sus problemas. De esa manera, el abordaje del o la profesional del Trabajo Social se limita a atender a mujeres que sufren violencia con foco en procesos reparatorios, enfocados solamente a su mundo interno, y fomenta así un autocuidado apolitizado, lo que se traduce en una perpetuación de aquello que se busca erradicar. Para varias autoras, finalmente no se consigue erradicar esta problemática, porque no se abordan las causas estructurales, como es el sistema sexo-género y la estructura heteropatriarcal, y la intervención se realiza a través de prácticas de control social (Campos, 2014; Henríquez, 2021; Vivero, 2016).

La tercera crítica se dirige al Trabajo Social con perspectiva universalista, en la que el profesional tiende a homogeneizar a las mujeres que han sufrido abuso sexual (Alcázar-Campos, 2013). Esta forma de abordar la intervención se convierte en patriarcal, racista, clasista y heterocéntrica, ya que interviene con las mujeres que han sido víctimas de abuso sexual sin tener en cuenta el impacto personal que ha tenido en cada una ellas y sin considerar el contexto socioeconómico-cultural en el que se ha producido (Campos, 2020). En otras palabras, se impone sobre la otra persona una mirada predeterminada por las categorías sociales asignadas, donde la pertenencia a un sexo, etnia, raza o estrato socioeconómico (entre otros) otorga a quien interviene la capacidad para decidir lo que es mejor, según sus propias creencias.

La cuarta y última crítica responde a la predominancia de los aportes teóricos del feminismo hegemónico en las intervenciones sociales con mujeres que han sido víctimas de abuso sexual, sin tener en cuenta perspectivas indigenistas y no occidentales (Kemp y Brandwein, 2010). Si bien formula al sujeto femenino como neutro, tiene un componente de raza y clase (mujer blanca y de clase media) (Campos, 2014; Lugones, 2008; Sánchez-Melero y Gil-Jaurena, 2015).

Esto se ha generado en gran medida por la instalación de agendas asociadas a organizaciones extranjeras, con sus propios modelos de intervención y ajenos a las condiciones específicas de nuestro continente. Ello, provoca que este Trabajo Social, con predominancia del feminismo hegemónico, hable en nombre de otras mujeres desde una situación de poder colonial.

Por otro lado, junto a las críticas, cabe destacar cómo las reflexiones feministas han generado destacados aportes a los procesos de intervención del Trabajo Social en situaciones de abuso sexual contra mujeres.

El primero de esos aportes se centra en la apuesta por politizar el Trabajo Social. Esto, se refiere a interpretar las situaciones personales en los contextos sociales, políticos y económicos, desnaturalizando y cuestionando las desigualdades (Campos, 2020; Rojas-Madrigal, 2020). Además, urge a apostar por prácticas de intervención pluralistas que defiendan la diversidad y que promuevan el afrontamiento desculpabilizador y colectivo (Lorente, 2004). En definitiva, se aboga por que la disciplina se convierta en un proyecto político agenciado por las propias mujeres (Henríquez, 2021), que busque soluciones colectivas y que haga práctica el lema feminista “lo personal es político”, pero no en individualidad (Campos, 2020). Al contemplar la violencia sexual desde su dimensión estructural no bastará con apelar al desarrollo de herramientas para prevenirla, afrontarla y sanarla personalmente, sino que se demandarán estrategias que busquen transformar las estructuras que las reproducen y avalan.

El segundo aporte, siguiendo con la línea del anterior, se basa en centralizar la justicia y el cambio social como ejes de la intervención. Esto implica un Trabajo Social cuya prioridad sea el compromiso político con el cambio (Chamberlain, 2012) y profesionales que se asuman como agentes de dicho cambio (Campos, 2020). Además, que su perspectiva sea interdisciplinaria y emancipadora, con objetivos de transformación social, de eliminación de las desigualdades y de participación de las personas en sus procesos personales y sociales (Rojas-Madrigal, 2020; Alcázar Campos, 2013; Fernández-Montaña, 2015; Campos, 2020; Ríos, 2004).

El tercer y último aporte del feminismo que se puede destacar, trata de la relevancia de incorporar la perspectiva interseccional en los procesos de intervención social con mujeres que han sido víctimas de abuso sexual. Desde esta perspectiva, no existe un sujeto universal y neutro de mujer, sino que existen multitud de situaciones definidas por las distintas formas de exclusión a partir de la intersección tanto de privilegios, como de opresiones. Bajo esta mirada, el Trabajo Social tiene en cuenta las categorías de raza, edad, clase y género (u otras que puedan ser ejes de discriminación) en cada intervención social (Díaz Bonilla, 2020; Lisboa y Lolatto, 2013; Lugones, 2008; Sánchez-Melero y Gil-Jaurena, 2015). En particular, cuando se aborda la violencia sexual desde la consideración de la existencia, en nuestro continente, de una cultura patriarcal racista, son las mujeres migrantes quienes se encuentran más desprotegidas (Calvet y Beltrán, 2020). Como se ha comprobado, en ellas operan las discriminaciones de género, étnica o raza, nacionalidad y otras categorías que las hacen especialmente vulnerables a

procesos de sexualización y racialización (Carrère Álvarez, C. y Carrère Álvarez, M., 2015; Tijoux y Palominos, 2015).

Reflexiones finales

En este artículo se ha reflexionado acerca de los principales aportes teóricos (y críticas) de los feminismos latinoamericanos relacionados con la intervención desde el Trabajo Social con mujeres que han vivido situaciones de abuso sexual. A continuación, a la luz de las ideas presentadas, se proponen algunas reflexiones finales que pueden servir de orientación para la praxis de quienes se enfrenten a este tipo de problemáticas, tanto en las relaciones profesionales, diseño e implementación de políticas públicas, o en las prácticas de intervención.

Se ha destacado previamente cómo las lógicas psicologizantes se presentan en ocasiones en la praxis profesional. Estas son cuestionadas por una mirada epistemológica (Campos, 2014; Henríquez, 2021; Vivero, 2016) que sintoniza con la del Trabajo Social Crítico (Vivero, 2016), que dialoga con la perspectiva decolonizadora y que reconoce la necesidad de incorporar prácticas interseccionales (Díaz Bonilla, 2020; Lisboa y Lolatto, 2013; Lugones, 2008, Sánchez-Melero y Gil-Jaurena, 2015) en el abordaje de estas problemáticas. Asimismo, se han cuestionado los modelos tradicionales de la profesión, centrados solo en el Trabajo Social individual, donde prima el autocuidado apolitizado (Campos, 2014; Henríquez, 2021; Vivero, 2016).

Desde esta perspectiva, surgen diferentes desafíos para la forma en que se establecen relaciones profesionales con las mujeres que han vivido situaciones de abuso sexual. En primer lugar, se hace necesario cuestionar los privilegios de las profesionales de la intervención social que ejercen (incluso sin ser intencionado) prácticas colonialistas a través de las cuales reproducen relaciones de poder. Esto sucede en el caso de mujeres que sufren violencias interseccionales, que pueden ser revictimizadas o estigmatizadas en su condición de indígenas, mayores, lesbianas, afrodescendientes, niñas, extranjeras, pobres, etc. Como consecuencia, se proyectan sobre ellas expectativas, se contemplan sus decisiones y vivencias desde el prejuicio, o se apropian de “su voz” (Carrère Álvarez, C. y Carrère Álvarez, M., 2015 y Tijoux y Palominos, 2015)

Esas relaciones de poder, basadas en el control, derivadas de modelos colonialistas en las que priman, por parte de las profesionales, actitudes de mesianismo y de victimización, hablan en nombre de desde un feminismo hegemónico que replica modelos de intervención eurocéntricos, que no responden a las necesidades socioculturales del territorio o del contexto vital en el que se ha provocado el abuso sexual contra ellas.

En segundo lugar, asumir una perspectiva decolonizadora e interseccional plantea incorporar prácticas de intervención pluralistas en sus propios territorios, que defiendan la diversidad, busquen soluciones colectivas, prioricen la participación de las mujeres que han sufrido abuso sexual desde sus procesos

de emancipación y practiquen la empatía intercultural y el reconocimiento de la diversidad.

Junto con lo anterior, el tercer desafío, apunta hacia una mayor integración en las intervenciones sociales de las dimensiones del cuerpo y el territorio, en clave de emancipación, criticando el autocuidado apolitizado y respetando sus propias creencias culturales.

En el plano de las políticas públicas, el Trabajo Social Crítico con perspectiva feminista ayuda a analizar y apuntar hacia las causas que originan el abuso sexual contra las mujeres, entendiéndolo como una violación de los derechos humanos y una forma de manifestación de una dominación de un sexo sobre otro (Rojas-Madrigal, 2020; Alcázar Campos, 2013 Fernández-Montaño, 2015; Campos, 2020; Ríos, 2004). En ese sentido, cuestiona a las estructuras heteropatriarcales que influyen en el diseño de las políticas públicas y programas sociales dirigidos a mujeres en situaciones de abuso sexual. Esta influencia se ve reflejada en la forma en la que se entienden las relaciones de género, el sistema heteropatriarcal y el uso de las violencias, traduciéndose en políticas públicas y programas sociales en las que se considera el abuso sexual contra las mujeres como hechos aislados y se victimiza a la agredida, sin tener en cuenta la perspectiva interseccional. Desde el Trabajo Social Crítico con perspectiva feminista, en cambio, se buscan acciones de erradicación del abuso sexual contra las mujeres, impulsando políticas públicas que generen transformaciones hacia mayores niveles de justicia y se avance hacia la solución de los problemas de desigualdad que afectan a las mujeres, tales como las violencias de género y el abuso sexual.

El profesional de la acción social, entonces, tiene como desafío contribuir con la generación de políticas públicas que den respuesta de forma integral al problema del abuso sexual contra las mujeres. Políticas públicas que recojan la transversalidad e interseccionalidad de la problemática, desde lo macro y lo microsocioal. Así mismo, que propongan intervenciones integradas desde el ámbito jurídico, psicosocial, familiar, cultural, económico, educativo y espiritual, con la finalidad de llevar la voz de las mujeres violentadas y abusadas en su multiplicidad de situaciones. De igual manera, sin una verdadera inserción de las profesionales en los territorios, en los contextos socioculturales de las mujeres que han sufrido abuso sexual, será muy difícil plantear políticas públicas que respondan a las causas de los problemas, y se replicarán, entonces, políticas de modelos eurocéntricos del feminismo hegemónico, que tienen como foco de sus procesos la linealidad y la reducción de los diagnósticos en causa-efecto, sin considerar la multiplicidad de factores que afectan y que invitan a procesos más flexibles, circulares y más contextualizados.

Por tanto, es clave incorporar a los profesionales del Trabajo Social en el diseño, ejecución y evaluación de políticas integrales, así como en la implementación de prácticas que incorporen de forma unificada los tres niveles de intervención de la profesión.

Respecto a las prácticas de intervención, se plantea, entonces, una praxis del Trabajo Social que avance hacia la emancipación con perspectiva feminista.

En el ámbito clínico, es urgente superar lógicas psicologizantes que centran la intervención del Trabajo Social de Caso en la condición de vulnerabilidad de la mujer que ha sufrido abuso sexual, hecho que refuerza su victimización (Campos, 2014; Henríquez, 2021; Vivero, 2016). Una propuesta, en este sentido, es centrar el trabajo clínico desde el enfoque narrativo, ayudando a que la mujer lea su relato en clave de abuso de poder y de confianza, cuestionando la cultura patriarcal y heteronormativa en la cual se generaron. Ayudar en la elaboración del relato es una práctica emancipadora que devuelve a la mujer lo que le ha sido robado y le invita, junto con otras mujeres, desde el Trabajo Social Grupal, a construir un relato común que ayuda a romper con patrones culturales y transgeneracionales, lo que refuerza la sororidad entre mujeres y posibilita que ellas participen en sus propios procesos y agencien un propio proyecto político (Campos, 2020; Henríquez, 2021; Lorente, 2004).

En el ámbito familiar, es central intervenir de forma preventiva al interior de las familias, donde se reproducen los patrones transgeneracionales de violencia y abuso de poder del hombre sobre la mujer, y posibilitar espacios de diálogo intergeneracional que ayuden a problematizar y a romper con círculos de abuso de poder. De la mano de la intervención familiar, es urgente el avanzar en el Trabajo Social educativo-preventivo desde la primera infancia hasta la juventud, especialmente. En esa línea, desde el Trabajo Social Comunitario, se plantean intervenciones en y desde el territorio, que posibiliten un cambio en los sistemas comunitarios de organización, rompan con la norma hegemónica de superioridad del hombre sobre la mujer y avancen hacia sistemas comunitarios, donde mujeres y hombres trabajen en una relación dual y se consoliden nuevas masculinidades que conviertan nuestras sociedades en sociedades más justas (Campos, 2020; Chamberlain, 2012).

En suma, esta reflexión crítica con perspectiva feminista sobre los procesos de intervención social con mujeres que han sido víctimas de abuso sexual, es una invitación a atravesar el umbral de la individualización de lo social hacia la organización comunitaria.

Referencias bibliográficas

- Alcázar-Campos, A. (2013). Social work with female victims of gender violence: Analysis of an experience in Southern Spain from a feminist perspective. *Affilia*, 28(4), 366-378. <https://doi.org/10.1177/0886109913504722>.
- Barra, C., Montes-López, E. y Román, H. (2022). Desafíos pendientes de la educación no sexista en las universidades chilenas: las demandas del 'Mayo feminista'. En M. A. González y K. Contreras, *Mujeres en la Educación Superior* (pp. 9-34). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beauvoir, S. (2005). *El Segundo Sexo*. Cátedra.
- Bott, S., Guedes, A., Goodwin, M. M. y Mendoza, J. A. (2012). *Violence against women in Latin America and the Caribbean: A comparative analysis of population-based data from 12 countries*. Pan American Health Organization. <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/22295>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Calvet, C. C. y Beltrán, A. M. (2020). La respuesta del movimiento feminista a la violencia sexual en el espacio público. La agresión sexual múltiple en las fiestas de San Fermín de 2016 como punto de inflexión. *Anuario del Conflicto Social*, (10). <https://doi.org/10.1344/ACS2020.10.9>
- Campos, A. A. (2014). Miradas feministas y/o de género al Trabajo Social, un análisis crítico. *Portularia*, 14(1), 27-34. <https://doi.org/10.5218/prts.v14i1.24247>
- Campos, P. R. (2020). Aportaciones de las teorías relacionales y feministas al Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, 33(1), 43-52. <https://doi.org/10.5209/cuts.62991>
- Carosio, A. (2019), La irrupción política del movimiento feminista. *Viento Sur*, (164). <https://vientosur.info/la-irrupcion-politica-del-movimiento-feminista/>
- Carrère Álvarez, C. y Carrère Álvarez, M. (2015). Inmigración femenina en Chile y mercado de trabajos sexualizados. La articulación entre racismo y sexismo a partir de la interseccionalidad. *Polis (Santiago)*, 14(42), 33-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300003>
- Celiberti, L. (2010, noviembre). *Feminismos polifónicos, interculturales y dialógicos. El Buen Vivir desde las mujeres* [Ponencia]. Congreso Internacional FLACSO "Las políticas de equidad de género en prospectiva", Buenos Aires, Argentina.
- Sáez, M. A. C., Rodríguez, A. F., & González, O. H. (2022). Violencia filio-parental: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 14(2), 13-36.
- Chamberlain, S. (2012). Narrative Therapy: Challenges and Communities of Practice. En A. Lock y T. Strong (eds.), *Discursive Perspectives in Therapeutic Practice* (pp.106-125). Oxford University Press.

- Collins, B. G. (1986). *Defining feminist social work*. *Social work*, 31(3), 214-219. <https://doi.org/10.1093/sw/31.3.214>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Enfrentar la violencia contra las mujeres y las niñas durante y después de la pandemia de covid-19 requiere financiamiento, respuesta, prevención y recopilación de datos*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46422/S2000875_es.pdf?sequence=5&isAllowed=
- Dekeseredy, W. S. (2011). Feminist contributions to understanding woman abuse: Myths, controversies, and realities. *Aggression and Violent Behavior*, 16(4), 297-302. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.04.002>
- Díaz Bonilla, P. (2020). El abuso sexual infantil en el entramado de las representaciones sociales del ser niña. *Trabajo social*, 22(1), 127-151. <https://dx.doi.org/10.15446/ts.v22n1.79237>
- Eyal-Lubling, R. y Krumer-Nevo, M. (2016). Feminist social work: Practice and theory of practice. *Social Work*, 61(3), 245-254. <https://doi.org/10.1093/sw/sww026>
- Falcone, R. (2016). *Género y familia. Reflexiones sobre la autoridad en la familia patriarcal y su vigencia en las sociedades contemporáneas*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-044/18>
- Fernández-Montaño, P. (2015). Trabajo Social Feminista: Una revisión teórica para la redefinición práctica. *Trabajo Social Global*, 5(9), 24-39. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v5i9.3299>
- Engels, F. (1983). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Sarpe.
- Fuentes, L. O. C. (2018). La reparación integral de las víctimas con enfoque en la violencia de género. *Revista de Derecho* 25, 4-21. <https://doi.org/10.5377/derecho.v0i25.7419>
- Gargallo, F. (2013). *Feminismos desde Abya Ayala: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. América Libre.
- Gil-Lacruz, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. *Proyecto Social: Revista de relaciones laborales*, 12(12), 103-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300573>
- Henríquez, K. (2021). Prácticas terapéuticas con mujeres sobrevivientes de violencia sexual: Una experiencia de Trabajo Social Clínico desde una perspectiva narrativa y feminista. *Revista Latinoamericana de Trabajo Social Clínico*, 1(1), 168-185. https://www.ichtsc.com/_files/ugd/ed67b9_24b9be0dd1394d9e929afa80092feb2f.pdf

- Heritier, F. (2007). *Masculino/ femenino II. Disolver la jerarquía*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Hernández Garre, J.M. y De Maya, B. (2020). Feminismo/s. Por una propuesta clasificatoria de las corrientes, movimientos sociales y teorías desde la perspectiva de la antropología de género. *Perifèria, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(1), 56-80. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.713>
- Kemp, S. P. y Brandwein, R. (2010). Feminisms and social work in the United States: An intertwined history. *Affilia*, 25(4), 341-364. <https://doi.org/10.1177/0886109910384>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Lisboa, T. K. y Lolatto, S. (2013). Políticas públicas con transversalidad de género. Rescatando la interseccionalidad, la intersectorialidad y la interdisciplinariedad en el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(2), 409-419. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.41397
- Lorente Molina, B. (2004). Perspectivas de género y trabajo social: construyendo método desde el paradigma intercultural. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 4, 87-94. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/224/b15131014.pdf?sequence=1>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73-102. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de Investigación Social*, 1, 47-60, <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/13>
- Narvaz, M. G. y Koller, S. H. (2006). Metodologías feministas e estudios de género: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em estudo*, 11(3), 647-654. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>
- Organización de Estados Americanos. (2014). *Declaración de Pachuca*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Se necesitan medidas urgentes para poner fin a la pandemia de femicidio y violencia contra la mujer, dice la experta de la ONU*. <https://hchr.org.mx/comunicados/se-necesitan-medidas-urgentes-para-poner-fin-a-la-pandemia-de-femicidio-y-violencia-contra-la-mujer-dice-experta-de-la-onu/>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Violencia contra la mujer*. Nota descriptiva N° 239. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Organización de Naciones Unidas (2020). *Intensificación de los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas: Informe del Secretario General*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/>

publications/2020/07/a-75-274-sg-report-ending-violence-against-women-and-girls

- Paredes, J. (2017). El feminismo comunitario: la creación de un pensamiento propio. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.1835>.
- Patiño, M. (2020, junio). *Apuntes sobre un feminismo comunitario. Desde la experiencia de Lorena Cabnal* [Coloquio doctoral]. Programa de doctorado en filosofía, Universidad de Los Andes, Colombia. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28341.09441>
- Ríos Campos, P. (2004). Intervención desde el trabajo social en situaciones de malos tratos contra las mujeres. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 79-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=860415>
- Rodríguez, E. C. y Torres, G. C. (2021). Acercamiento a la intervención de las profesionales del Trabajo Social en materia de violencia de género en dos ciudades de México. *Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 37-44. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32478>
- Rojas-Madrigal, C. (2020). Terapia narrativa y perspectiva feminista: acertado encuentro para la atención de familias. *Trabajo Social* 22(2), 73-93. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n2.82082>
- Rubín, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, VIII (30), 95-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159/15903007>.
- Sáez, M. A. C., Rodríguez, A. F. y González, O. H. (2022). Violencia filio-parental: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 14(2), 13-36.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis”. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1037/140>.
- Sánchez Melero, H. y Gil Jaurena, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la Participación: consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, 47, 143-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Solomon, J. C. (1992). Child sexual abuse by family members: A radical feminist perspective. *Sex Roles*, 27, 473-485. <https://doi.org/10.1007/BF00290004>
- Tijoux, M. E. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 247-275. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>

- Torres, C. M. (2018). Feminismos del Sur, abriendo horizontes de descolonización. Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. *Estudios Políticos*, 53, 9,237-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n53/2462-8433-espo-53-00237.pdf>
- Vargas, V. (2002). Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio (Una lectura político personal). En D. Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 307-316). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912064332/18Valente.pdf>
- Velásquez, S. (2003). Violencias cotidianas, violencias de género. Escuchar, comprender y ayudar. Paidós.
- Vivero L. (2016). El Trabajo Social en la era neoliberal: Desafíos para una neoreconceptualización. En P. Vidal (coord.), *Trabajo Social en Chile: Un siglo de Trayectoria* (pp. 175-195). RIL Editores.

Trayectorias laborales de académicos y académicas universitarias en la etapa previa a la jubilación¹

Work trajectories of university academics in the stage prior to retirement

Fecha recepción: abril 2023 / Fecha aceptación: septiembre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.738>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 27-59

rumbos TS

Tamara Aguilera-Bórquez

Departamento de Psicología, Universidad de Atacama

 psico.aguilera95@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4868-044X>

Catalina Hernández-Fajardo

Departamento de Psicología, Universidad de Atacama

 cata.hernandez.fajardo@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4868-044X>

Ricardo Jorquera-Gutiérrez

Departamento de Psicología, Universidad de Atacama

 ricardo.jorquera@uda.cl  <https://orcid.org/0000-0002-7059-8488>

Resumen

En el presente trabajo investigativo se buscó caracterizar las trayectorias laborales de docentes en edad de jubilar de una universidad pública de Chile. Esta investigación fue de carácter cualitativo con un enfoque biográfico, llevada a cabo a través de entrevistas semiestructuradas, y se basó en la teoría fundamentada para el análisis de los resultados. La muestra se compuso por 10 docentes mayores de 55 años de una universidad pública. Se encuentra que las características más relevantes de las trayectorias laborales son: la estabilidad laboral actual, capacitación continua, apoyo de otros docentes, identidad docente, vocación. Como proyección laboral se manifiesta un alto deseo de continuar su trayectoria, siendo la jubilación un futuro asociado a vejez y enfermedad. Las motivaciones para seguir trabajando son: estabilidad laboral, capacitación constante, apoyo de compañeros docentes, relación con alumnos, identidad docente e influencias económicas. En la discusión se analizan las causas y efectos de las trayectorias laborales y se proponen orientaciones que podrían propiciar el desarrollo de mayor elaboración.

Palabras clave

trayectoria laboral; académicos universitarios; jubilación; estabilidad laboral; motivación

¹Esta investigación se basa en los resultados del seminario para obtener el grado académico de licenciado en psicología y el título profesional de psicólogo de las dos primeras autoras, y forma parte del Proyecto DIUDA REGULAR N°22410 del año 2019, denominado “Proyectos biográficos laborales, sentimiento de individuación laboral y bienestar psicológico en académicos de la Universidad de Atacama próximos a jubilar y jubilados laboralmente activos”, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Atacama y cuyo responsable es el Dr. Ricardo Jorquera Gutiérrez.

Abstract

The aim of the present research was to characterize the work pathways for teachers/lecturers close to retirement from a public university in Chile; as well as their expectations about the future and their motivations to keep working once they have reached the retirement age threshold. This is qualitative research with a biographical focus, it was conducted via semi-structured interviews, and it was based in the fundament theory to analyze the results. The sample scope included 10 male and female teachers/lecturers older than 55 years old, currently working at university.

The results showed that the most relevant characteristics within the work pathways are the current job stability, continuous training and development, support for other colleagues, teacher identity, and vocation. Regarding career expectations, the results showed work continuity and retirement; the former only conditioned by health.

When considering their motivations to keep working, we found stability, continuous development, teaching support, relationship with students, teaching identity and economic influences.

In the discussion, the causes and effects of labor trajectories are analyzed, and guidelines are proposed that could lead to the development of greater elaboration.

Keywords

work trajectories; university academics; retirement; job stability; motivation

Introducción

Las trayectorias laborales pueden ser consideradas como una línea temporal con distintos períodos por los que pasa un sujeto desde que finaliza su formación educacional hasta que ingresa a la actividad laboral (Jiménez-Vásquez, 2009); expresado de otra manera, la trayectoria se define como el recorrido en los distintos puestos de trabajo y actividades profesionales que desarrollan los individuos, derivadas de la formación recibida y de la combinación de factores micro y macrosociales (Vásquez y Sonia, 2009). Para darle una comprensión más apropiada, se podría señalar que se requieren variables que marquen estas etapas para obtener una mejor comprensión. En esta dirección, Verd y López-Andreu (2012) señalan cómo el contexto sociohistórico es un factor que incide en las trayectorias, puesto que la inserción al mercado laboral no depende solo de la formación del trabajador, sino también de la demanda laboral.

Según el estudio de Mauro et al. (2001), estos cursos u orientaciones que toman las vidas en la trayectoria laboral son el resultado de acciones y prácticas desplegadas por las personas en contextos específicos; ya sean del tipo familiar, social, económico, político, cultural y personal.

Las trayectorias laborales se verán afectadas por las representaciones y significaciones que el sujeto atribuye de sí mismo, de la experiencia previa que posea en torno a la situación que está viviendo y del medio en donde se desarrolle. En el estudio de Mauro et al. (2001) se indica que esto produce que las trayectorias laborales sean, al mismo tiempo, cristalizaciones de las representaciones y significaciones subjetivas. Esto lleva a creer que, al analizar las trayectorias laborales, se pueden caracterizar y evaluar aspectos importantes de la sociedad en su conjunto, donde la perspectiva de los sujetos es clave para definir lo que

esta espera de cada uno en diversos momentos y qué herramientas se ofrecen en respuesta.

En el estudio de Muñiz-Terra (2011) se expresa que la corriente americana sostiene la importancia de las transiciones en las carreras, desarrollando el concepto de “*turning points*” o “puntos de inflexión” para analizar aquello inesperado que introduce cambios en las mismas, en otras palabras, es un quiebre que identifica eventos o momentos de inflexión que provocan un viraje en la trayectoria laboral. Ejemplos de este tipo de quiebres pueden ser: una enfermedad, pérdida del empleo o incluso la muerte del cónyuge. León-Gin (2012) refuerza lo señalado sobre esto, pues indica que las trayectorias laborales tienen cuatro tipos de hitos críticos relevantes: hitos laborales, hitos histórico-sociales, hitos familiares e hitos personales. En suma, un conjunto de factores que pueden marcar el sentido de la trayectoria laboral.

El efecto que producirán estos factores se puede visualizar en dos tipos de trayectorias laborales: las trayectorias laborales ascendentes y las trayectorias laborales descendientes o no ascendentes pues según lo señala la Sociedad Análisis de Redes Sociales Chile SPA, ARSChile Spa (2017):

Para dar cuenta de la pertinencia de uno u otro tipo los efectos son evaluados en función de variaciones en ingresos económicos obtenidos por la actividad laboral, las condiciones para el desarrollo laboral y el nivel de estabilidad del empleo. Bajo estos parámetros, se considerará que una trayectoria laboral es ascendente cuando se evidencian mejoras continuadas en el tiempo en todos o algunos de ellos. Por el contrario, una trayectoria laboral descendente se produce cuando no se evidencian mejoras, al menos de forma continuada y, por tanto, acumulativa en el tiempo. (p.9)

Este estudio se enfocó en el final proyectado de las trayectorias laborales. Hoy en día se espera que las personas que hayan cumplido con la edad legal de 65 años para los hombres, y 60 años para las mujeres, se retiren del ámbito laboral y den por terminadas sus trayectorias laborales (Abusleme et al., 2014). Sin embargo, en muchos trabajos no es así. Es debido a esto que este estudio recoge una población de 55 años y más, ya que es una edad en la cual la “carrera” laboral ya adquiere una forma definida y se crea una visión más real de que puede ocurrir o que espera de los siguientes años por delante. De esta manera, la trayectoria laboral que ya han recorrido funge como representativa para su futuro.

Trayectorias Laborales de Personas sobre 55 Años

Actualmente, se define como adulto mayor a toda persona mayor de 60 años, sin diferencia entre hombres o mujeres. Esto es un consenso tanto dentro de Chile como a nivel internacional (Servicio Nacional del Adulto Mayor, SENAMA, 2002).

Los cambios asociados a la vejez son variados y afectan tanto al cuerpo como a la mente. Algunos de los cambios más comunes incluyen aspectos físicos, psicosociales y cognitivos. Según podemos aprender de lo relatado por Stefanacci (2022), una persona alcanza su valor más alto en cuanto a las funciones corporales poco antes de los 30 años. Desde ese momento, comienza un descenso gradual pero constante en la vida útil de nuestras células, lo que afectará diversas partes del cuerpo y provocará así los efectos más conocidos, como enfermedades y disminución en la función. Es el desgaste de las células en el área cerebral lo que causa la debilidad en el aspecto cognitivo, y las enfermedades son las que más afectan el rápido deterioro de esta área.

Según Fernández Branas et al. (2001), los cambios psicológicos en el adulto mayor comienzan a manifestarse cuando comienza el deterioro cognitivo. Según sus resultados, las personas mayores tienen la necesidad de ser escuchados y perciben pérdida de roles sociales seguidos de sentimientos de soledad y de aislamiento social, inadaptación a la jubilación, temor a la enfermedad y preocupación por pérdida de familiares y amigos, siendo los resultados más representativos.

Dado su impacto transversal, generalización e implicancias en la sociedad, el envejecimiento de la población puede considerarse como uno de los más grandes desafíos para el futuro de la sociedad a nivel mundial (Abusleme et al., 2014).

Chile envejece; sin embargo, aún existe un gran estigma en torno a lo que es ser un adulto mayor y cómo deberían actuar y ser este tipo de personas (Thumala et al., 2015).

Según la última encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, MINDES, 2020), el 18,8% de la población chilena en edad de jubilación aún sigue trabajando llegada esta etapa de su vida. Esto muestra una marcada disminución en comparación al levantamiento de información de 2017, donde el 23,5% de los encuestados aún trabajaban. Dadas las restricciones en el año 2020, debido a la pandemia del COVID-19, es posible teorizar que este descenso sea un resultado de esto. También es importante señalar que es la primera vez que este porcentaje disminuye desde, al menos, el año 2009, según la tabla comparativa de la misma encuesta ya mencionada.

Según la encuesta de exclusión e inclusión social de las personas mayores en Chile realizada por SENAMA (Thumala et al., 2015), un hallazgo importante es que existe un aumento en la percepción de que las personas mayores, en su mayoría, no podrían valerse por sí mismas. Esto nos da a entender que existe una visión de la sociedad donde el adulto mayor no tiene autonomía, lo cual es señalado tanto por personas jóvenes como por las mismas personas en edad de ser adultos mayores. La contradicción surge cuando el último grupo mencionado se trata mayoritariamente de adultos mayores que son activos y que permanecen participando de la sociedad de forma autónoma. Lo anterior puede explicarse debido al discurso hegemónico de la vejez, que usualmente asocia a los mayores con enfermedad, dependencia y poca capacidad de valerse por sí mismos, ubicándose como un individuo patologizado, donde la ausencia de actividad es una marca para sí mismo y para los demás. Por tanto, las personas mayores perciben un

cuestionamiento de su estatuto como persona en el entorno social, configurándose una alteridad radical. Son estas personas llenas de energía y vitalidad las que, frente al discurso generalizado de una vejez asociada a la enfermedad y a la dependencia, no se reconocen como adultos mayores y lo externalizan a otras personas que sí presentan las características asociadas culturalmente a la vejez.

Como se señala en el estudio de Mazzucchelli (2019), no lograremos avanzar hacia el respeto y la aceptación de los diversos modos de envejecer y obtener dignidad para cada adulto mayor, a menos que podamos cuestionar e irrumpir en el modelo que se ha representado de cómo debería ser una persona mayor. El mundo actual está viviendo una realidad sin precedentes, ya que por primera vez en la humanidad tenemos este nivel de expectativa de vida con una salud que puede permitir romper el estigma de un anciano solitario y marchito por las enfermedades, sin capacidad de valerse. Hoy en día, se podría llegar a considerar que tener 55 años y estar a puertas de la jubilación, es equivalente a estar solo a la mitad de la vida y con muchas oportunidades por delante si se cuenta con las herramientas para ello (Abusleme et al., 2014).

Investigaciones Internacionales sobre Trayectorias Laborales en la Vejez

A nivel mundial, el porcentaje de población adulto mayor ha ido en aumento a lo largo de las últimas seis décadas, producto de un aumento en la esperanza de vida de las personas, la disminución de la tasa de mortalidad y la disminución de las tasas de natalidad en varios países. Actualmente, Japón, con un 28%, es el país con mayor población anciana, según datos del Banco Mundial de Datos (2020). En América Latina la edad de jubilación varía según el país. Mientras que en Bolivia la edad de jubilación para las mujeres es de 50 años y de 55 para los hombres, en países como Argentina, Brasil y Chile la edad de jubilación es de 60 años para las mujeres y 65 años para los hombres. El crecimiento demográfico de la población geriátrica, sumado al aumento de la esperanza de vida en Chile, hoy en día estimado en 82,1 años para las mujeres y 77,3 años para los hombres, ha provocado que el período de vida contemplado como vejez se torne cada vez más extenso.

Respecto a los adultos mayores que trabajan aún después de la edad de jubilación, se estima que existen varios factores que intervienen en la decisión de extender la trayectoria laboral. Algunas teorías que explican la continuidad en el trabajo por parte de personas mayores de 65 años son: las Teorías de la actividad de Havighurst y Albrecht (1953), la cual indica que la actividad, en todas sus expresiones, redundará en beneficios y es necesaria para experimentar satisfacción con la vida durante la vejez. Surge de la premisa del envejecimiento normal y plantea la necesidad de la realización permanente de actividades hasta donde sea posible, con el fin de generar sentimientos positivos de felicidad y satisfacción que contrasten con la visión tradicional de declive en la vejez (Robledo y Orejuela, 2020). Siguiendo esta misma línea se encuentra la teoría de la continuidad, propuesta por Atchley (1971), quien plantea que los adultos de mediana edad y mayores intentan preservar y mantener los recursos internos y las estructuras externas existentes,

como forma de evitar la experiencia de la ruptura, en otras palabras, sugiere que los trabajadores mayores quieren mantener patrones similares en la postcarrera (Londoño y Díaz, 2019).

Las teorías anteriormente mencionadas ponen énfasis en el deseo de las personas en mantenerse activas llegadas a la tercera edad, y en continuar con sus trayectorias laborales y sociales.

Alejándose un poco de estas contemplaciones, se encuentran las teorías y perspectivas feministas del envejecimiento (Bengtson et al., 1997), donde hacen un llamado a comprender cómo influyen las normas basadas en la edad y los cambios fisiológicos en la significación social del envejecimiento de hombres y mujeres, con respecto a la identidad, funciones y relaciones asignadas a los géneros (Robledo y Orejuela, 2020). Esta perspectiva ha tomado cada vez más relevancia para la generación de políticas públicas que aboguen por una igualdad de condiciones, tanto para hombres como para mujeres, y explica las diferencias entre los recorridos laborales existentes entre hombres y mujeres, así como de qué manera los estereotipos de género han afectado las trayectorias laborales en desmedro de las mujeres.

Madero-Cabib et al. (2019), plantean una posible explicación para el fenómeno de continuar la trayectoria laboral después de la edad de jubilación en Chile, esto “corresponde a las necesidades financieras que enfrentan muchos trabajadores sin ahorros previsionales adecuados para su vida posterior, lo cual los obliga a trabajar más allá de la edad legal de jubilación” (p.151). Estos autores realizaron una investigación donde se mencionan políticas implementadas por algunos países para promover el empleo en personas de la tercera edad. El estudio destaca dos tipos de *estados de bienestar* predominantes por los cuales se guían las políticas de los países estudiados, estos guardan estrecha relación con el rol del Estado y del mercado al momento de enfrentar las problemáticas sociales; ellos son los *estados de bienestar* socialdemócratas y los *estados de bienestar* liberales. En los primeros, cuyas políticas son conducidas por organismos públicos, como es el caso de Suecia, Dinamarca o Noruega, los incentivos para prolongar las trayectorias laborales son generosos beneficios financieros en la jubilación y acceso a capacitaciones para promover la adaptabilidad de los trabajadores. Mientras que, en los segundos, cuyas políticas están orientadas al mercado, como Reino Unido, Canadá o Chile, se observa que las mayores razones de extender las trayectorias laborales guardan relación con la necesidad de tener un ingreso económico superior a la pensión entregada por esquemas previsionales, basados única o parcialmente en el pilar de capitalización individual.

Investigaciones en Chile sobre Trayectorias Laborales en la Vejez

De acuerdo con el estudio realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2017), para el año 2050 uno de cada cuatro latinoamericanos será una persona adulto mayor. Paralelamente, se incrementarán los índices de envejecimiento y formará parte de las expectativas de las personas llegar a

centenarios. Con aproximadamente 18 millones de habitantes, Chile se encuentra entre los países donde más rápidamente envejece su población, Thumala et al. (2015) señala que:

Estudios recientes estiman que para el año 2050 las personas mayores de 60 años, que hoy representan 15,7% de su población, alcanzarán 32.9%; la edad media del país sobrepasará el promedio mundial -46,9 y 36,1 años respectivamente- y, para el quinquenio 2045-2050, las expectativas de vida de los chilenos serán más de 10 puntos superiores al promedio mundial, posicionándose entre las más altas del planeta (87,8 años). (p.11)

Según la Encuesta Nacional del Empleo (Instituto Nacional de Estadísticas, INE, 2021), en las personas entre 55 y 74 años, al menos el 48% de este grupo etario se encuentra actualmente trabajando. Se observó que a mayor nivel de educación existe una mayor tendencia a la prolongación de la carrera. En relación con las motivaciones para seguir trabajando, se observó que, en el caso de las mujeres, la principal motivación es la necesidad económica, mientras que, en los hombres, tanto la necesidad económica como el agrado por su trabajo son motivaciones igualmente importantes.

En otros estudios, que abordan las trayectorias laborales en Chile, se adopta un enfoque de género. Este es el caso del estudio de Gómez-Rubio et al. (2016), quienes llevaron a cabo una investigación cualitativa para comprender las experiencias y percepciones de mujeres jubiladas que formaron parte del sistema privado de pensiones en Chile. Los resultados indican que cuando se trataba de la jubilación y la pensión se asoció un sentimiento generalizado de insatisfacción y disconformidad. Esto se debe a que, a pesar de trabajar durante toda su vida, tanto de forma remunerada como en el ámbito doméstico y de cuidado, la retribución actual a dicha dedicación es mínima, en un sistema que no es significado como solidario.

El estudio de las trayectorias laborales en personas mayores en Chile es un tema que está generando cada vez mayor interés, siendo diversos los enfoques que se pueden utilizar para estudiarlos.

Trayectorias Laborales en el Mundo Educativo y Universidad

En una era de modernización constante la educación es considerada un factor de avance y progreso, particularmente en Chile. Este ha sido parte de importantes cambios en el sistema educativo en las últimas tres décadas. Esto se evidencia en la universalidad de la educación básica y media, además del aumento de la tasa de ingreso a la educación superior, de un 7% en el año 1980 a un 30% en el año 2009 (Cabrera Jiménez e Infante Rincón, 2016). La mayoría de los docentes que se presentarán en este caso corresponderá a ese 7%, o una cifra similar, de los que ingresaron a la universidad en esos años.

Berrios (2008a) muestra cómo se ha ido dando en Chile una tendencia a homogenizar el “ser académico”, estandarizándose un modelo ideal basado en el desarrollo de investigación y la publicación en revistas indexadas. Esta normalización de la carrera académica no se ha visto acompañada de una universidad que pueda sostenerse únicamente de esta actividad, pues, de hecho, es la actividad docente la que genera los mayores ingresos. En algunas instituciones y/o carreras, esta paradoja se ha resuelto estableciendo la distinción entre una carrera ordinaria (dedicada a la docencia, investigación y extensión) y la docente, entendiéndose que ciertas carreras requieren un mayor énfasis en la experiencia de sus académicos en el ámbito profesional de su disciplina, en los cuales las exigencias, al momento de ser evaluados, no se basan únicamente en el nivel de productividad investigativa, sino en la trayectoria laboral.

Berrios (2008b) encontró que los grados académicos avanzados de doctorado o posdoctorado y las habilidades en investigación, demostradas en proyectos adjudicados y publicaciones indexadas, impactan de mayor manera para lograr éxito y estabilidad en la carrera académica. En este estudio destaca que la variable edad determina importantes diferencias a nivel de las carreras académicas. Los jóvenes y la generación intermedia (40 a 50 años), por lo general, están socializados en el paradigma de la investigación y presentan grados académicos más elevados, asuntos que se observaba menos en las generaciones de mayor edad. Esto marca una gran distancia entre ambas generaciones, favoreciendo una ventaja comparativa en los más jóvenes.

Pese a lo anteriormente señalado, Bernasconi et al. (2021) encontraron que la docencia de pregrado es la labor central de los académicos, indistintamente del tipo de universidad (estatal, privada con aporte estatal y privada sin aporte estatal), que un cuarto de su tiempo lo dedican a la gestión, que la generación de conocimiento se da con un énfasis en la publicación de artículos en revistas indexadas, y que la vinculación con el medio que realizan esta dado en la relación con otras universidades, gobierno y ONGs. En este estudio se aprecia, además, que los académicos en etapas formativas en las universidades estatales declaran tener menores apoyos al desarrollo de sus carreras académicas que los de universidades privadas.

Respecto a las trayectorias laborales de académicos, es necesario sumar lo señalado por Ortiz (2017), quien logra definir, a partir de sus hallazgos investigativos, que estas son

las narraciones (secuencias de eventos, experiencias y significaciones, entre otros) relacionadas con sus vidas familiares, personales y de pareja (cruzados por el género y la nacionalidad); desarrolladas en un espacio llamado la academia (inserto generalmente en la institución universitaria), en que se juegan estrategias de competición y de cooperación. (p.12)

En esto, releva la importancia de la vida familiar, personal y de pareja en las trayectorias de académicos, en tanto producen y coproducen variadas tensiones, sinergias y retroalimentaciones entre estos cuatro ámbitos

En Chile escasean los estudios sobre las causas de retiro mediante jubilación de docentes de la educación superior, por lo que se espera que este estudio pueda brindar no solo la información que se obtendrá de las trayectorias laborales, sino también la percepción y vivencias de los adultos mayores y cómo la percibieron en dicho momento. A pesar de esto, se destaca el trabajo de Sánchez y Mayor (2021), quienes mostraron que los académicos chilenos estarían retrasando el inicio de su etapa de jubilación por factores vocacionales, económicos, de salud y legales.

Según se puede interpretar por los datos señalados por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2019), aproximadamente hay 73 docentes mayores de 55 años que se dedican a la enseñanza en la educación superior. Dado que la Universidad de Atacama es la universidad más grande de la zona, es altamente probable que un porcentaje significativo de sus docentes se encuentren en este grupo de edad.

La docencia es una carrera llena de expectativas por parte del alumnado, puesto que esperan a profesores que puedan mantener clases interesantes, tengan un profundo conocimiento del tema que enseñan, estén disponibles para aclarar dudas y desafíos, y les ayuden a alcanzar el éxito (Gutiérrez Vázquez, 2008). Sin embargo, los docentes también enfrentan ciertos mitos, como la creencia de que la enseñanza es una virtud innata o que la calidad de la docencia se reduce a cuestiones técnicas (Bain, 2004).

Las trayectorias académicas pueden ser percibidas como: ingreso, desarrollo, promoción, permanencia y retiro (Berríos, 2008a). Las motivaciones, percepciones y la forma de actuar de cada persona muestran un avance o estancamiento de cada uno de estos puntos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2009) señala que muchos profesores en edad de jubilación que eligen no jubilarse debido a que las pensiones son bajas y a que no hay un programa de jubilación anticipada. Esto se ve reflejado en la creación de diversas leyes, para facilitar un mejor retiro, como es la Ley N° 21.043 (2017), que otorga una bonificación adicional al momento de retirarse.

Este estudio se enfoca en comprender las características y motivaciones de las trayectorias laborales de individuos próximos a la jubilación. Se busca un enfoque individual que revele matices relacionados con estereotipos, juicios, temores y proyecciones.

En base a lo anterior, en este estudio se busca responder al siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las características de las trayectorias laborales de académicos universitarios en la etapa previa a la jubilación?

Así, el objetivo general de este trabajo es conocer las características de las trayectorias laborales de académicos universitarios en la etapa previa a la jubilación.

Los objetivos específicos son: a) Describir las características de las trayectorias laborales de académicos universitarias en la etapa previa a la jubilación; b) Comparar las motivaciones para seguir impartiendo clases al comparar las trayectorias laborales de académicos universitarias en la etapa previa a la jubilación; c) Generar un modelo comprensivo de las trayectorias laborales de académicos universitarias en la etapa previa a la jubilación.

Método

Tipo y diseño de investigación

Este estudio se posicionó desde una metodología cualitativa, pues buscó acceder a la subjetividad de los individuos de manera holística y desde sus propias biografías (Hernández Sampieri et al., 2014). La investigación se basó en un diseño biográfico, usando el relato de vida como instrumento de investigación, pues como señaló Marinas y Santamarina (1993), su objeto principal fue el análisis y transcripción que realizaron las investigadoras a raíz de los relatos de los docentes.

Participantes

La selección de los participantes se realizó por medio de un muestreo de casos no probabilístico, específicamente de tipo intencional o de conveniencia (Flick, 2019). Los criterios de inclusión para este estudio fueron los siguientes: ser docente activo en una universidad pública, ser mayor de 55 años y estar de acuerdo con los requerimientos redactados en el consentimiento informado. Este estudio se realizó con una muestra de 10 académicos que cumplían los criterios de inclusión.

Procedimiento de Recolección de Información

Para acceder a los participantes se contactó a los docentes a través de visitas realizadas directamente en su lugar de trabajo. Las entrevistas fueron llevadas a cabo de manera presencial; fueron grabadas, lo cual fue previamente acordado en el consentimiento informado. Cabe señalar que el consentimiento informado se sustentó en la independencia, así como también en la libertad de un sujeto que se encuentre mentalmente capacitado para aceptar o rechazar su participación en la investigación (Carreño-Dueñas, 2016).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La recolección de información se llevó a cabo en sesiones en las cuales se realizaron entrevistas biográficas semiestructuradas, permitiendo así acceder al contenido narrativo-biográfico y semántico.

En la implementación del instrumento se utilizó un guion temático que contempló los siguientes ejes de indagación: (a) Eje Tiempo (Pasado-Presente-Futuro) y (b) Trayectorias individuales y sus instituciones estructurantes. Operativamente, las entrevistas se desarrollaron de manera presencial u *online*, en los contextos de los participantes, manteniendo todos los resguardos necesarios ante la contingencia sanitaria. Fueron registradas en audio y tuvieron una duración promedio de una hora.

Procedimiento de Análisis de Datos

El análisis de datos se sustentó en los pasos planteados para tal efecto por la Teoría Fundada Empíricamente. Comenzó con el proceso de codificación abierta, con la intención inicial de detectar y codificar fragmentos que resultaran informativos en relación con las preguntas, así como con los objetivos de investigación (Strauss y Corbin, 2002). Para esto, se hizo una transcripción de las entrevistas con el objetivo de elaborar códigos a partir de las vivencias mencionadas por los participantes. En esta fase, el análisis de datos se apoyó en el software Atlas.ti 9.0, a través del cual se identificaron las subcategorías generadas, esto permitió que los datos fueran obtenidos sin cambios debido a las percepciones del entrevistador.

Se siguió con la codificación axial, donde los códigos obtenidos fueron sometidos a análisis con el objetivo de agruparlos en categorías que dieran cuenta de los objetivos planteados en el estudio (San Martín, 2014).

Posteriormente, se desarrolló la codificación selectiva a través de la cual se pudo identificar una categoría central y las relaciones existente con las otras categorías, lo que permitió elaborar un modelo que fundamente una teoría comprensiva del fenómeno estudiado (Flick, 2015).

Resultados

La muestra total del estudio estuvo conformada por diez profesores provenientes de una universidad pública que se encontraban cercanos a la edad de jubilación, de los cuales cuatro se ubican por debajo de la edad opcional de jubilación, mientras que los seis restantes sobrepasan esa edad.

La muestra se dividió en siete hombres y tres mujeres.

Tabla 1.
Resumen de muestra.

Caso	Sexo	Edad	Años en esta universidad pública
1	Hombre	76 años	38 años
2	Hombre	74 años	31 años
3	Mujer	63 años	32 años
4	Hombre	56 años	21 años
5	Hombre	62 años	40 años
6	Mujer	58 años	27 años
7	Hombre	70 años	51 años
8	Mujer	65 años	9 años
9	Hombre	58 años	15 años
10	Hombre	80 años	31 años

Fuente: Elaboración propia.

La elaboración de categorías se realizó mediante el método de teorización anclada, por lo tanto, las categorías se levantaron siguiendo los procedimientos que no designaron propiamente tal el incidente, sino lo que este representaba, es decir, la unidad de significado y el discurso de los entrevistados se fue agrupando en torno a esta categoría conceptual. Esto permitió que los datos agrupados pudieran permanecer sensibles a lo analizado, posibilitando así la construcción de teoría a partir de los relatos expuestos por los entrevistados, para así lograr los objetivos que se propuso en este trabajo investigativo.

Respecto a las categorías emergentes, surgieron 67 códigos, los cuales se agruparon en 5 familias, entendidas como: “redes de apoyo”, “trayectorias educacionales”, “trayectoria laboral”, “hitos sociopolíticos” y “motivación para seguir trabajando”. Se agruparon de esta manera en base a las características en común que fueron surgiendo en torno a un tema.

En la familia “redes de apoyo”, se centraron los códigos donde se nombraron ayudas de toda índole, por parte de amigos, familia, compañeros docentes, etc.

La “trayectoria educacional” hizo alusión a los procesos educativos de los docentes de la universidad; la carrera universitaria cursada, estudios de postgrado como magíster o doctorados, capacitaciones dentro de la universidad.

Por otro lado, la “trayectoria laboral” engloba eventos que llevó a los profesores a trabajar en la universidad pública; los trabajos previos, tiempo trabajando en la universidad, puestos administrativos en la universidad, estudios e investigaciones realizados en el establecimiento, y proyecciones de la carrera laboral.

Dentro de los “hitos sociopolíticos”, los profesores destacan la dictadura cívico militar. Este fue un evento que alcanzó a vivir toda la muestra, señalando como evento de importancia en la mayoría de los entrevistados.

Por último, la “motivación para seguir trabajando”, reunió todos aquellos códigos que retratan las motivaciones, entre los profesores en edad de jubilar, para seguir impartiendo clases, aún después de sobrepasar la edad de retiro.

Descripción de las Familias de Códigos

Redes de Apoyo

El código más utilizado en esta categoría fue el apoyo recibido por otros docentes. En cuanto al apoyo de otras fuentes, se señaló que el apoyo de sus padres ha sido la segunda mayor fuente de apoyo percibido. En mucho menor medida, se mencionó a la pareja como una fuente de apoyo en su trayectoria laboral.

El apoyo brindado por otros docentes fue retratado como una fuente de inspiración y formación educativa al inicio de las vidas estudiantiles, dejando una huella su trayectoria laboral con sus ejemplos, dándoles así un rol de mentores.

Parece que el profesor pensó que yo podía dar más. Y entonces habló con mi mamá y le dijo Señora Matilde... El profesor le dijo, me dijo que me había conseguido una beca para mí en la escuela normal para que yo estudiara para profesor primario. (Caso 10)

El apoyo entre colegas también se observó como relaciones que aportan conocimientos, amistad, apoyo, validación y reconocimiento, entre otras cosas, al ser las redes con las que más interactuaron en el diario vivir. Este tipo de apoyo se hizo más frecuente y con una influencia mayor a medida que acercan su relato al presente.

Los profesores somos amigos de profesores. Nuestro entorno normalmente son colegas y vivimos ahí...viven y conviven y aprenden a convivir con nosotros los profesores, fundamentalmente conversando con el diálogo, con el intercambio de ideas, con el comentar la noticia del momento a nivel comunal, regional, nacional o mundial y permanentemente estamos nutriéndonos unos con otros e intercambiando ideas, modos de pensar y manera de ver la vida. Y allí vamos educando y nos vamos educando. (Caso 2)

Por último, pero no menos importante, las redes establecidas entre profesores han sido de gran ayuda al momento de buscar empleo, siendo estas mismas redes y relaciones las que facilitaron la llegada de varios de los docentes de esta muestra a la universidad pública.

Porque cuando llegué aquí (a Chile) no tenía mucha idea de lo que es la actividad minera y ellos me han ayudado, bastante, mis colegas me han ayudado en aprender esto. Ha adaptarme. (Caso 6)

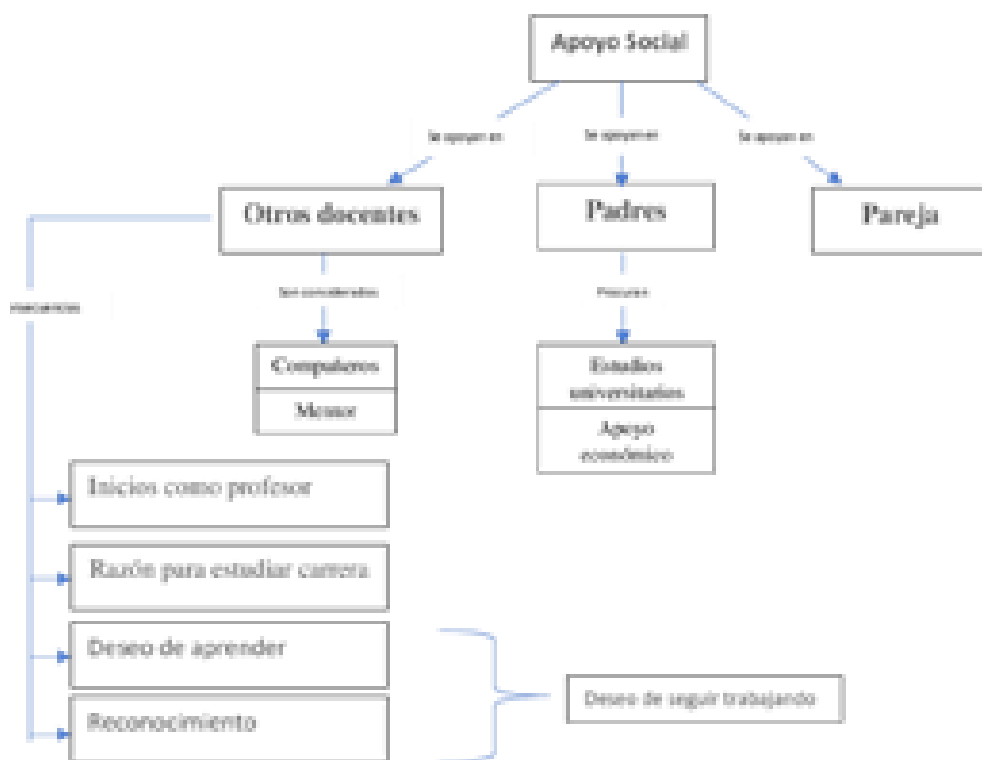
El apoyo de la familia apareció en los inicios de la vida de los docentes. Varios profesores hablaron de su crianza, del apoyo percibido para estudiar sus carreras universitarias, el apoyo económico, el apoyo con el cuidado de los hijos, etc.

En esa parte también que tuve apoyo a dé, de...de trabajar y a la vez saber que mi hija estaba con mi mamá bien cuidada. (Caso 3)

La pareja apareció en algunas entrevistas, como una constante en sus vidas, pero no le atribuyen mayor relevancia.

Figura 1

Codificación axial de la característica “Apoyo Social” de las trayectorias laborales de académicos mayores de 55 años que trabajan en una universidad pública.



Fuente: Elaboración propia

Trayectoria Educativa

La familia de “trayectoria educativa” engloba aquellos códigos que guardan relación con la formación académica de los docentes; ya sea formación escolar, universitaria, postgrado, capacitaciones, entre otros. En este apartado mencionaremos los códigos que aparecen con mayor frecuencia, los cuales son: razón para estudiar la carrera, estudios universitarios y la capacitación continua.

El código “razón para estudiar carrera” aplica a todas las motivaciones y/o eventos que hayan propiciado el deseo de estudiar la carrera universitaria que cursaron y que los llevó a ser profesores. En algunos casos la motivación de estudiar la carrera electa se relaciona con la influencia de los hijos.

Algo cortito decía yo, algo fácil. La cosa es que yo tenga por lo menos un título. Entonces la hija fue influyente en el sentido de que prácticamente el embarazo de ella determinó mi ingreso aquí, digo yo, porque tuve que optar por esto para estar cerca de ella y para criarla, y todo lo otro que también yo creo, todo esto, el hecho de tener una hija, de criarla y de saber que es mi responsabilidad, porque yo soy soltera. (Caso 3)

Otra de las razones importantes por las cuales optaron por tal carrera universitaria tenía que ver con el factor económico y el deseo de retribuir a la familia de origen el esfuerzo y dedicación entregadas en la crianza.

Lo que siempre pensé es tener una carrera que me diera buenos beneficios económicos. No me interesaba el... el cómo, o la especialización, sino que me... lo que yo quería siempre era ganar dinero, al mes. Seguramente porque la familia de uno es de pocos recursos... muchos hermanos, siete hermanos y cada uno quiere tener lo mejor y poder retribuir a su madre o padre. Entonces, y la única forma de hacerlo, es con dinero. (Caso 7)

El segundo código que aparece con mayor frecuencia en esta familia fue el código de estudios universitarios, este código fue asignado a la mención de los estudios de pregrado realizados por los docentes en distintas universidades. Cabe destacar que de los 10 docentes entrevistados, 6 estudiaron pedagogía, mientras que los 4 restantes estudiaron otras profesiones, y con el tiempo dedicaron su carrera a la docencia. Cabe señalar, además, que de la muestra total analizada, al menos 4 de ellos fueron estudiantes de pregrado de la universidad de Atacama, 5 docentes provienen de diferentes universidades de Chile y una docente realizó sus estudios de pregrado en el extranjero.

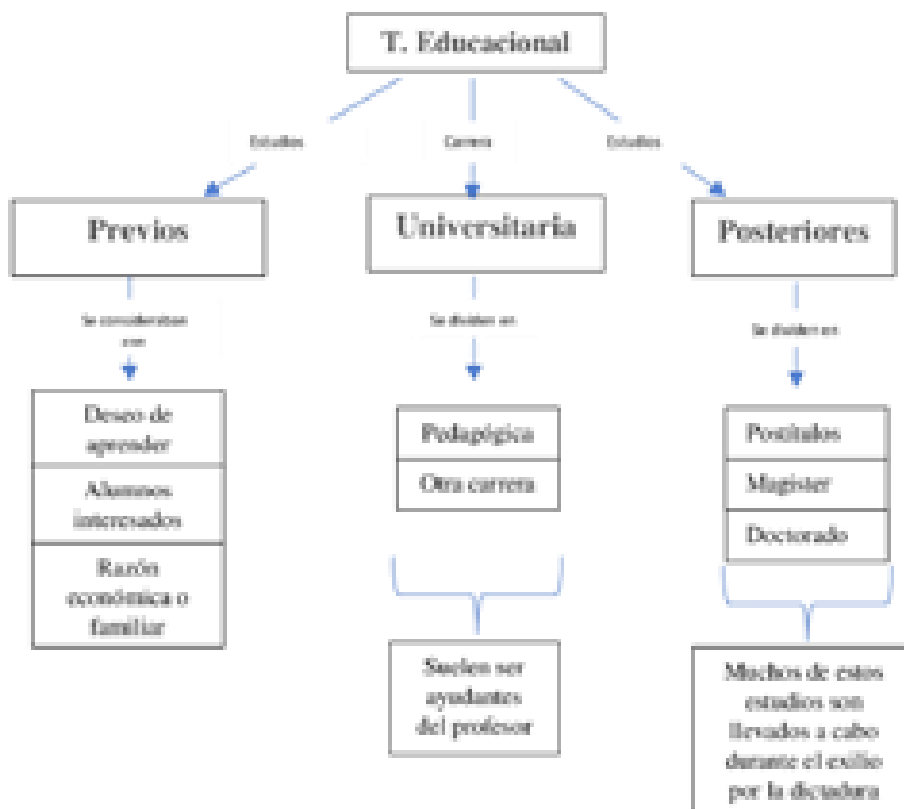
Estudié en la Universidad Católica del Norte. Allá, allá me inicio, por ahí por el año... empecé a hacer clases en el 74, 74 en el liceo. Soy profesora de Estado en castellano, ese es mi título ya, profesora de Estado en castellano, que ahora se llama lenguaje. (Caso 8)

Bueno, yo estudié matemáticas en La Serena. Es decir, licenciatura en Matemática. Después hice Magíster en Matemática, Universidad de Campinas, en Brasil. Y después cursé el doctorado en la Universidad de Sao Paulo, también en Brasil. (Caso 9)

La capacitación continua fue una de las razones por la cual los académicos manifestaron una inclinación a seguir especializándose, obtener una nueva carrera o realizar estudios que involucran temas de interés personal. La mayoría de los docentes señalaron que parte del quehacer como profesores involucra estar en constante aprendizaje. Esto, ya que su medio de trabajo en la universidad se está actualizando regularmente; así, aquellos encargados de formar a los profesionales del futuro no pueden quedarse atrás en conocimientos.

Y empecé a leer filosofía, historia, matemática, física, religión, política y a entender el mundo, el mundo de ese tiempo. Y así que mi biblioteca, prácticamente todos los años, empezó a crecer. (Caso 10)

Figura 2
Codificación axial de la característica “Trayectoria Educativa” de las trayectorias laborales de académicos mayores de 55 años que trabajan en una universidad pública.



Fuente: Elaboración propia.

Acontecimientos históricos/políticos

En relación con los acontecimientos histórico/políticos, los relatos sobre la dictadura cívico militar aparecieron como aquello que más afectó las trayectorias laborales de los profesores. Entre estas emergieron lo que codificamos como consecuencias de la dictadura, las cuales fueron diversas, afectando distintos ámbitos, como el laboral, el personal, familiar, etc. Para algunos, el mayor problema que conllevó la dictadura tuvo relación con los cambios en el sistema de pensiones y cómo a muchas personas se les obliga a cambiar del antiguo sistema a las actuales AFP:

Toda la situación política de la dictadura de Pinochet nos afectó a todos, particularmente en la universidad. Yo recuerdo que en el año 81 se les obligó a todo el personal, y no solamente la universidad, sino que a nivel país, a que se cambiaran a las famosas AFP. (Caso 5)

En otros casos, las consecuencias asociadas a la dictadura estuvieron relacionadas con la pérdida del empleo, lo que conllevó la interrupción de la trayectoria laboral, buscar apoyo en la familia y en amigos, cambiar de ciudad en búsqueda de un nuevo empleo, o por seguridad.

El Gobierno militar decidió recortar el presupuesto para financiar el desarrollo de las universidades privadas, y la Universidad Austral es una universidad privada. Entonces, el gobierno, digamos militar, le quitó 1/3 del aporte basal directo que le entrega el Estado a esa universidad. (Caso 1)

Las consecuencias de la postura política en los tiempos de la dictadura cívico militar fue un factor determinante en el destino de los profesores entrevistados, aquellos que no mencionan una postura clara en su relato, tampoco mencionan acontecimientos relevantes a consecuencia de la dictadura. En cambio, aquellos profesores que nos mencionaron haber sido opositores del régimen, comentan cómo su trayectoria laboral se vio interrumpida con el comienzo de la dictadura, y los cambios que esta interrupción provocó para ellos y su círculo cercano.

Yo siempre fui opositor al régimen militar. Entonces, a muchas personas como yo, que no éramos partidarios del régimen, nos eligieron para echar. Y ahí terminé mi carrera como profesor de la universidad Austral. Me quedé sin trabajo. (Caso 1).

Allí trabajé como profesor durante tres años, hasta el 11 de septiembre del 73, que caigo preso, y la dictadura militar corta un poco mi carrera. Así que... 23 o 24 años debo de haber tenido, y dejo de trabajar como profesor durante un tiempo, fue un momento muy complicado. Tengo por ahí un dictamen donde me prohíben ingresar a cualquier liceo o hacer clase por ser considerado una persona peligrosa, digo, por llamar lo menos. (Caso 2).

Las consecuencias de mayor impacto observadas en los relatos de los profesores guardan relación con la persecución, arrestos, torturas, hostigamiento, desaparición, tanto de colegas como de estudiantes y, por último, con el exilio.

Y vino el golpe... y me metieron preso. Estuve en el Estadio Chile [Estadio Víctor Jara]. Donde pasaron todas las cosas que la historia cuenta. Estuve un tiempo...unos días con el hijo del dolor, Víctor Jara. Y con otros que murieron, ya profesores, colegas míos, estudiantes, que no aparecieron nunca más. Y todo lo que el mundo sabe. Y otras cosas que todavía no se develan, pero están. (Caso 10).

El código “exilio” agrupó los testimonios de aquellos profesores que se vieron forzados a salir del país en el período comprendido entre 1973 y 1990, debido al hostigamiento vivido en Chile, al ser opositores del régimen cívico militar.

En diciembre del 77 salgo al exilio, salgo con mi señora y una hija de dos años y medio, nos vamos y vivimos ocho años en Gran Bretaña y Escocia. (Caso 2)

Yo estuve en el exilio, cuando yo salí en el 73, yo salí chiquitito, tenía ocho años, entonces, estuvimos 20 años. (Caso 4)

Un dato que se repitió en este código, es que en cada uno de los relatos de exilio se mencionó la salida del grupo familiar completo, entendiéndose por

pareja e hijos, independiente del destino y las experiencias vividas en el extranjero. También se destacó de este período la continuidad de estudios de posgrados en los destinos a los cuales llegaron.

Yo estudié ahí un doctorado en educación, lo que llaman PhD que le llaman los gringos, en educación... fui profesor ayudante en Escocia, hice educación comparada. (Caso 2)

Y llegamos, al final nos fuimos a Rumania. Y Rumania fue toda una aventura, bonita e interesante. Aprendí mucho, me doctoré en Matemática. (Caso 10).

Figura 3

Codificación axial de la característica “Acontecimiento Cronológicos” de las trayectorias laborales de académicos mayores de 55 años que trabajan en una universidad pública.



Fuente: Elaboración propia.

Trayectoria laboral

En esta categoría se agruparon los códigos referidos a la trayectoria laboral previa, presente y a su proyección.

Trabajos en otras universidades, ayudantías, interrupción de la trayectoria laboral, fueron algunos de los conceptos encontrados en los datos entregados por los profesores y que catalogamos como “trayectoria laboral previa al trabajo docente en la universidad pública”.

En cuanto a la experiencia laboral previa, es importante mencionar que en los resultados obtenidos se observó cómo un porcentaje considerable de los académicos entrevistados fueron ayudantes de profesores durante su propia etapa universitaria, identificando este aspecto como el primer trabajo.

Fui ayudante de tercer año de cátedra y cuando yo me titulé la universidad me contrató, me contrató como profesor de abajo, el último grado...pero profesor. (Caso 1)

De la muestra analizada, 9 de los docentes solo han ejercido como profesores/as en sus trayectorias, registrándose un único caso de un/a docente que señaló no haberse sentido a gusto trabajando en un ambiente minero, por lo que eligió la docencia. Algunos, también señalaron como este empleo, el trabajar en la universidad, ha sido su único trabajo.

Yo siempre tiro una talla, una broma. Yo cuando me jubile voy a egresar, porque nunca jamás me fui de esta universidad. O sea, yo entré a la universidad como alumna el año 88...Luego hice ayudantía... Y después de ahí, como te digo yo que no paré, pues no paré y me quedé eternamente acá. (Caso 3)

Las “trayectorias de trabajo dentro de la Universidad Pública” son variadas en diferentes sentidos, pero guardaban algunas características en común, asociadas a la estadía en la institución, como la estabilidad laboral, apoyo entre docentes y otras cualidades propias de los docentes, ya sea la adaptabilidad al cambio, o la vocación, entre otras.

Una característica que destacó en la mayoría fue la estabilidad laboral percibida por los docentes.

...la característica de este trabajo es que es estable. Si se dan cuenta, pase lo que pase, aquí en la universidad, o mejor, afuera, digamos. Nosotros estamos acá, nos siguen pagando, nosotros seguimos trabajando. Entonces, uno se da cuenta que es un privilegio. (Caso 4)

Una característica que destacan es la adaptabilidad al cambio, esto refiere a la capacidad de poder amoldarse a las variaciones que ocurren a lo largo del tiempo, como cambios en las mallas curriculares, cambios en las directivas de la universidad, cambios en los alumnos y lo que conlleva cada nueva generación, etc. Algo que llama la atención es que solo dos de los entrevistados mencionan la pandemia y la modalidad remota de asistencia a clases (*online*); podríamos decir que esta nueva modalidad solo significó una variación en la forma de enseñar a la que los profesores tuvieron que adaptarse, pero que no resultó ser mayormente significativa para sus trayectorias.

Así que yo, como te digo yo, yo estoy consciente de que tengo una buena capacidad de adaptación, me adapto rápidamente a los recursos que tenemos con eso que hay que trabajar. Yo trabajo en eso y no me pongo a llorar por eso. (Caso 1)

Adaptarse, no hay otra... hay un cambio que se está produciendo. (Caso 7)

El inicio de las trayectorias laborales de los profesores en la universidad tuvo para ellos un impacto significativo puesto que, hasta la fecha, sigue siendo su lugar de trabajo y donde siguen proyectando su trayectoria. Hablaron sobre sus inicios, cómo se adaptaron a esta situación y cómo fueron recibidos en esta universidad, incluso cómo a pesar de las dificultades que puede haber en la universidad, ante todo, el quedarse es más significativo e importante para ellos.

El trabajar en universidades es un privilegio porque es un trabajo agradable. Uno hace lo que quiere, lo que le gusta e imagino que la situación laboral es estable, me siento cómodo acá. (Caso 4).

“La proyección de la trayectoria laboral”. Este código está relacionado con la continuidad de la trayectoria laboral, tal como ha sido hasta el presente y la futura jubilación. Respecto de esta última, da la impresión de querer ser postergada lo máximo posible por los docentes, ya que se relaciona estrechamente con sentimientos de tristeza y pérdida de la identidad.

Estaba dándole vueltas a la idea de jubilarme. O sea, estimo que ya es hora de que pueda cambiar de giro, pero en realidad me siento súper a gusto acá. Así que si me voy a ir es con mucha pena, pero sé que tengo que irme también porque, aunque no tengo compromisos pendientes por la parte familiar ya consolidada, tengo cuatro hijos. Yo pienso que podría quedarme probablemente un año más. Estoy pensando que podría trabajar el próximo año. (Caso 1)

Dentro de la proyección laboral, también vino muy ligado el tema de las condicionantes para seguir trabajando a futuro. Siendo la principal y más relevante el contar con la salud suficiente para poder seguir trabajando.

Por lo tanto, yo para poder mantenerme prefiero seguir trabajando ¿hasta qué edad? La salud lo dirá. (Caso 5)

Otro factor para tomar en cuenta, fue el reconocimiento brindado por otros docentes y alumnos, dado que esto les permitía revalidar que está bien que se queden más tiempo, que aún pueden aportar y que son importantes para la comunidad.

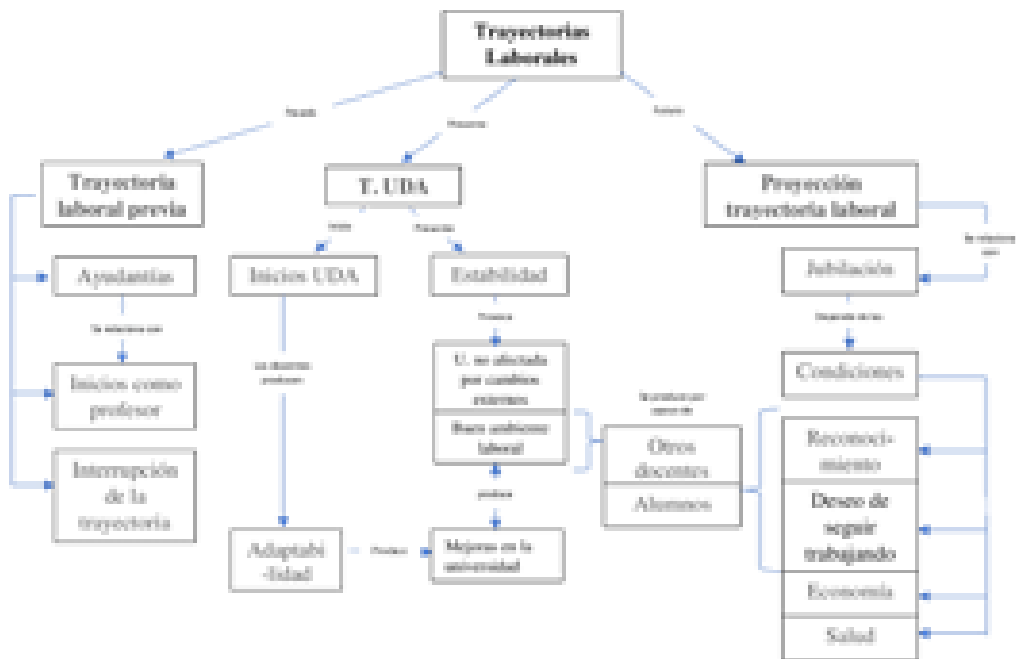
Tengo mucha vitalidad sí, considero que, para mis años, aún mucho. Y me gusta, ¡Amo lo que hago! Yo soy profesora por vocación. Pero si yo amo lo que hago, entonces las proyecciones son hasta que pueda. O que me digan que me vaya. Pero hasta ahora no he tenido problemas. Creo que tengo una vasta experiencia y estoy entregando lo que

más puedo a mis estudiantes de pedagogía en diferentes carreras de pedagogía. (Caso 8)

Finalmente, aparece el deseo de seguir trabajando, continuar la trayectoria laboral y así seguir siendo profesor.

Bueno, la idea es seguir aportando a la universidad. Ojalá seguir perfeccionándome, porque uno nunca termina de aprender; siempre, siempre siente que hay un techo...Pues mientras uno pueda, yo seguiré en esto. (Caso 4)

Figura 4
Codificación axial de la característica “Trayectorias laborales” de académicos mayores de 55 años que trabajan en una universidad pública.



Fuente: Elaboración propia.

Motivaciones para Trabajar

En esta familia de códigos se encontraron todos aquellos que podrían dar cuenta de cuáles fueron las motivaciones más mencionadas para seguir impartiendo clases, aún después de superar la edad de jubilación: identidad docente, relación con los alumnos, estabilidad laboral e influencias económicas.

El código “identidad docente” aplicó a la representación que el académico desarrolló de sí mismo, se centró en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios. El tema de la vocación surgió de manera constante como parte de la

identidad del docente; otro tema señalado en esta categoría fue cómo ser profesor es un modo de vivir.

Nosotros vamos más allá de la sala de clase. Nosotros somos profesores permanentes en el colegio, en la calle, en el estadio, en cualquier actividad pública...siempre estamos ejerciendo nuestra función, de algún modo u otro. Y en ese sentido el ser profesor te marca. Realmente yo creo que uno tiene como un modo de vida, una manera de ser que es característica, que es propia de aquel que gusta enseñar. (Caso 2)

Mis clases son muy importantes. Esta cosa no se puede entender como trabajo, porque es para lo que uno fue formado. (Caso 9)

La “relación con los alumnos” fue un código determinante en la motivación para seguir enseñando. Algunos profesores lo relacionaron con dejar una huella en el otro, no solo a través de los conocimientos que puedan transmitir, sino también a través de su forma de ser y de relacionarse con él. Se definió también esta relación con matices adversos, muchas veces con orgullo por los profesionales formados, otras veces con disconformidad frente a la baja atención y motivación de los alumnos, pero en su mayoría definen esta relación como una entrega y retroalimentación enriquecedora. Este contacto fue percibido como un incentivo para seguir perfeccionando las metodologías de enseñanza, considerando a las nuevas generaciones de alumnos como fuente de actualización y desafío para docentes de larga trayectoria.

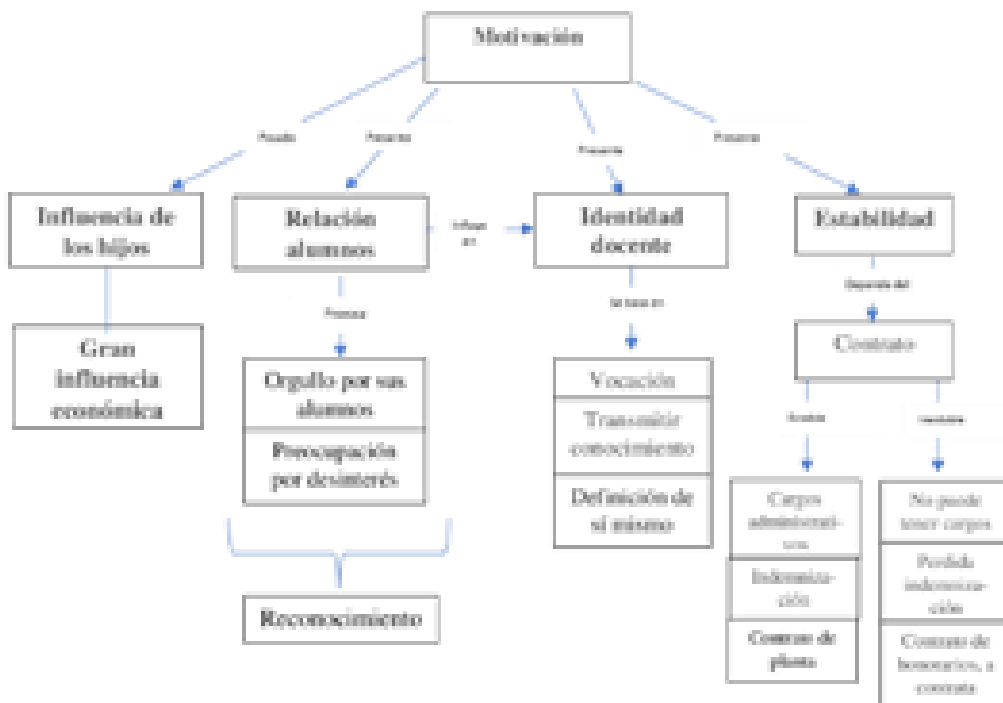
Para mí el estudiante... siempre tengo expectativa en ellos. Tengo un entusiasmo, siempre creo en ellos y quiero y trato de sacar lo mejor de ellos. (Caso 8)

Aunque con un poco menos de consistencia, las “influencias económicas” siguieron siendo un código de relevancia dentro de las motivaciones para seguir trabajando una vez superada la edad de jubilación. Estas influencias fueron situadas desde el deseo de mantener un determinado estilo de vida, relatando, en su mayoría, no tener la necesidad económica de trabajar, ya que se tenía una pensión asegurada.

Es que, bueno, en primer lugar, si uno se jubila ...yo siempre le he recomendado a personas que están en condición, que no se jubilen, porque si se jubila, el valor de plata que van a recibir a final del período, cuando todo vaya de su sueldo, se vuelve una porquería. Es un sueldo que no... que está mal pagado en Chile, está muy mal pagado esa situación. (Caso 7)

Otra motivación, “la estabilidad” que se desarrolló trabajando en la universidad. Como se señaló anteriormente, muchos profesores consideraron que el ser estable significa que ellos seguirán trabajando en la universidad, sin importar qué depare el mundo fuera de esta.

Figura 5
Codificación axial de la característica “Motivación” de las trayectorias laborales de académicos mayores de 55 años que trabajan en una universidad pública.



Fuente: Elaboración propia.

Modelo Comprensivo

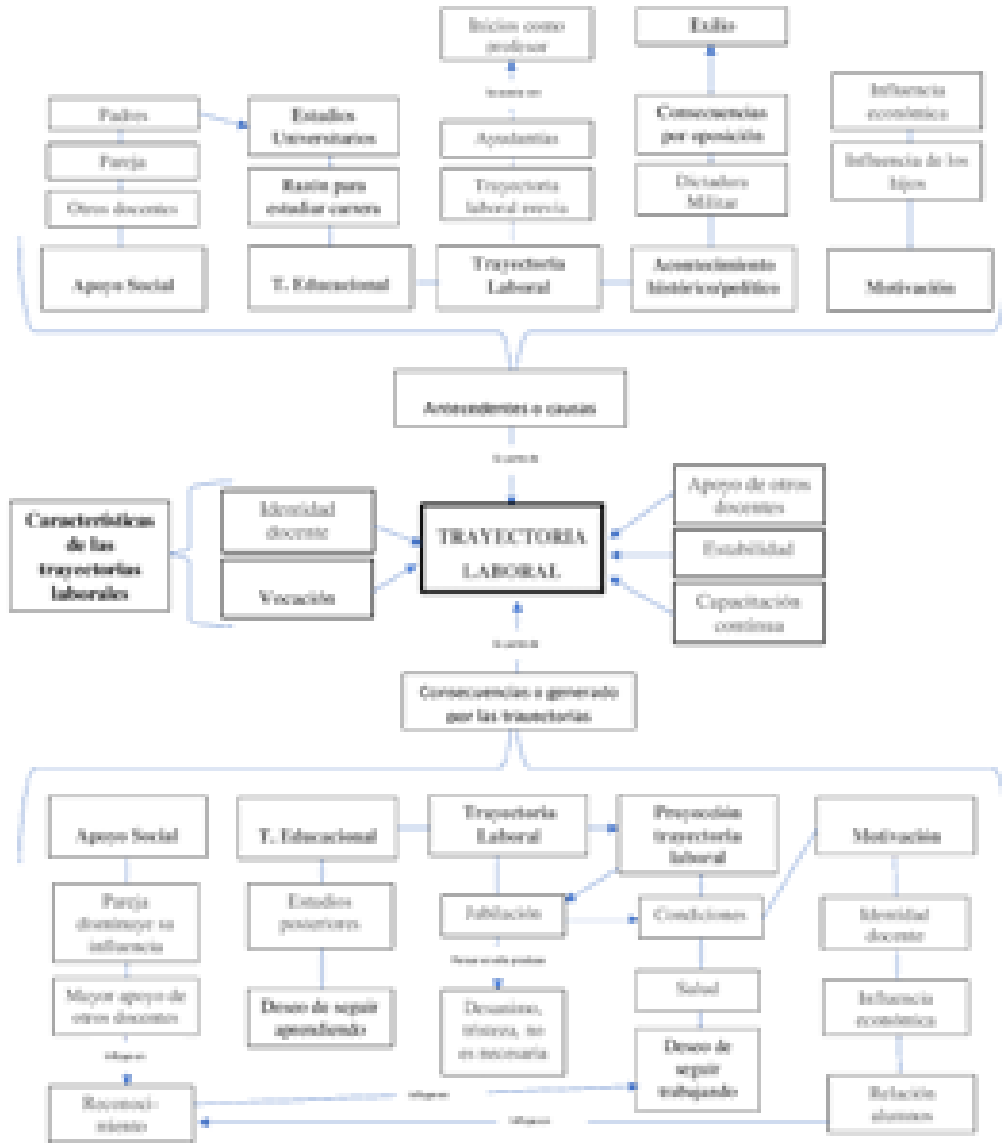
Con las “trayectorias laborales” se hizo referencia a los puntos de inflexión que, a lo largo de la vida de los profesores, han marcado un cambio en su trayectoria; para esto se han creado “familias”, donde se indican los puntos de inflexión más repetidos entre los docentes. Así, se presentan tres niveles con respecto a la trayectoria laboral. El primer nivel implica los antecedentes o causas de las trayectorias laborales. En un origen era necesario tener el apoyo necesario, ya sea de manera económica o de otra índole, el cual influyó en la trayectoria educacional de los/as profesores. Con esto muchos desarrollaron su primer trabajo como ayudante de profesor, o empezaron a trabajar como profesor en otros establecimientos.

El segundo nivel, está representado por las características de las trayectorias laborales de académicos mayores de 55 años que trabajan en una universidad pública.

El tercer nivel, hace referencia a las consecuencias o lo que han generado las trayectorias. En ello se puede vislumbrar cómo el apoyo social cambia, marcando una importancia para el apoyo de otros docentes, los cuales llegarán a brindar herramientas que servirán en los demás hitos de la vida, mientras que en la trayectoria educacional se ve un mayor nivel de capacitación, mostrando un deseo

constante de capacitarse. Por su parte la jubilación es percibida como negativa. (Figura 6).

Figura 6
Codificación selectiva: Modelo comprensivo de las trayectorias laborales de académicos mayores de 55 años que trabajan en una universidad pública.



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y Conclusión

El objetivo general de este trabajo fue conocer las características de las trayectorias laborales de académicos mayores a 55 años que trabajan en una universidad pública de Chile. Para lograr este propósito, se investigaron las descripciones de estas características, se identificaron las más relevantes y se exploraron las motivaciones comunes para continuar impartiendo clases. Finalmente, se desarrolló un modelo integral basado en lo encontrado.

En general, los hallazgos encontrados constituyen una evidencia de las características de las trayectorias laborales de los docentes, lo que estaría en correspondencia con lo propuesto por algunos autores respecto a esta temática. Específicamente, se evidencian características cuyo contenido se basa en aspectos derivados de la percepción del sujeto y de las vivencias propias de la vida. Estas cualidades pudieron ser tanto de naturaleza interna como externa al sujeto, al mismo tiempo que mediaron para que este alcanzara la satisfacción con su vida al momento presente.

Al hacer una comparación entre las trayectorias laborales de los entrevistados, se ha podido vislumbrar que las trayectorias de los profesores que trabajan en una universidad pública pueden ser percibidas, según lo señalado por Berrios (2008a) en una alineación de manera cronológica. Añadido a esto, existen casos donde la trayectoria laboral se ve interrumpida por eventos que alteran varias esferas de la vida de los docentes, tal como es expuesto por Verd y López-Andreu (2012), quienes mencionan que existen variables que marcan las etapas vivenciadas por los individuos. Muñiz-Terra (2011), añade a lo anteriormente señalado, su concepto de “*turning points*”, asignando este concepto a las variables que quiebran la trayectoria de individuo.

Dentro de las causas de las trayectorias, se observó que el apoyo de las redes familiares (Mauro et al., 2001) cumple un rol fundamental (León-Gin, 2012) en la elección de una carrera universitaria. Se menciona en especial el apoyo de las madres de los docentes, así como la presencia de hijos como motivación para terminar sus estudios exitosamente. A lo largo de la carrera universitaria comienza a tomar fuerza el apoyo percibido por parte de otros docentes, muchos de estos como fuentes de inspiración, otros como sembradores de interés para adentrarse en el mundo de la enseñanza. Es en esta etapa que varios de los docentes comienzan su trayectoria laboral como ayudantes de profesores.

El hito histórico social más importante, mencionado por todos los participantes, resulta ser el golpe de Estado, si bien es cierto que no afectó del mismo modo a todos, significó un punto inflexible para aquellos que se opusieron a la dictadura. Desde el punto de vista de la trayectoria laboral, significó un quiebre en el proyecto de vida y la interrupción de la trayectoria. En los casos más extremos la dictadura llevó al exilio. Algo que llama la atención es que aquellos que vivieron el exilio interrumpen la trayectoria laboral, pero continúan la trayectoria educativa, esta vez en el extranjero, reforzando la idea de que una de las características de las trayectorias laborales de los docentes de la universidad es la constante capacitación, relacionada íntimamente con el deseo de aprender. Aquellos que se

quedaron en Chile señalaron consecuencias que los afectaron, como el recorte de presupuesto de las universidades, lo que causó despidos masivos, la privatización de la educación superior o la implementación de las administradoras de fondos de pensiones, AFP's.

En aquellos casos que no vivieron tales experiencias de interrupción laboral, la trayectoria educacional evolucionó en paralelo con la trayectoria laboral: cursos, capacitaciones, postítulos, magíster y doctorados, algunos realizados en el extranjero, otros patrocinados por la misma universidad. Se percibe cómo se encuentra presente a lo largo de toda la trayectoria el deseo de seguir aprendiendo y especializándose, para así mantenerse actualizado con los conocimientos vigentes. Este deseo de aprender puede tener diversos orígenes, pero lo que tienen en común es que una mayor capacitación puede significar el acceso a mejor estatus dentro de la misma universidad.

Dentro de las consecuencias, o lo generado por las trayectorias, se denota que el apoyo de los padres pierde relevancia, esto debido a la independencia propia del individuo, se percibe asimismo una disminución de la influencia del apoyo de la pareja y un aumento de la influencia del apoyo de otros docentes, esto tiene una repercusión directa en el reconocimiento y validación en la vejez.

En relación con la proyección de su trayectoria laboral, se señala que la jubilación parece ser un proceso triste, que produce desánimo, en contraposición a esto, la mayoría de los docentes proyecta su trayectoria en continuidad, tener una buena salud que les permita trabajar, continuar enseñando a los alumnos y seguir recibiendo el apoyo de sus compañeros docentes. Esto concuerda con la teoría de la continuidad de Atchley (1971), en cuanto a procurar mantener los hábitos posteriores a la carrera laboral que se poseía (Londoño y Diaz, 2019). La proyección de la continuación laboral genera satisfacción con la vida de la persona mayor (Havighurst y Albrecht, 1953), evitando así el discurso hegemónico de la vejez como un proceso de declive generalizado (Robledo y Orejuela, 2020).

Ligado a las proyecciones de la carrera se pudo vislumbrar las motivaciones para continuar la trayectoria académica, tanto de aquellos que están ad portas de jubilar como de aquellos que ya han pasado la edad de jubilación. Observamos entonces que ambos grupos tienen el mismo tipo de motivación para continuar, sin haber una diferencia significativa debido a la edad o género.

Encontramos que la construcción de la identidad docente parte en la formación inicial del profesor, consolidándose a lo largo del ejercicio profesional. En esta identidad se encuentran los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que él o la profesora integrará como propios. Como señala Mauro et al. (2001), este concepto de sí mismo será de gran influencia para continuar su trayectoria. La formación e inserción profesional planteada por Pérez et al. (2013), se cataloga dentro de la identidad docente, puesto que consideran que ser profesor es una responsabilidad, un deseo y un privilegio, lo cual es incentivado por la universidad al ofrecer cursos especializados en docencia y becas de crecimiento.

Otro punto importante es la motivación para seguir trabajando después de superar la edad de jubilar. La valoración otorgada por la comunidad educativa ha sido señalada en numerosas ocasiones como algo más importante que los títulos o incluso el dinero obtenido. Mauro et al. (2001) nos añade cómo esto es una motivación del tipo social. Así como en el estudio de Cuadra et al. (2015) donde la comunidad educativa es quien alerta al docente en caso de observar una disminución en su salud, la opinión de sus pares en el ámbito universitario tiene gran peso para la continuidad de los docentes, manifestando algunos que mientras sus colegas no mencionan que están en condiciones deficientes de salud o de facultad para hacer clases, ellos seguirán enseñando.

Contrario a lo observado en el estudio de Díaz et al. (2005), donde se refleja cómo en el mercado laboral actual el temor al desempleo y el sentimiento de desprotección operan como un mecanismo disuasivo para la articulación colectiva, en la universidad se da un fenómeno de seguridad laboral que propicia las redes de apoyo en el mundo académico. Esta percepción de estabilidad que brinda tranquilidad es mencionada en la mayoría de los relatos de los docentes, y las redes generadas entre los docentes resultan ser un eje fundamental para el bienestar laboral, así como la autoestima de los docentes.

En cuanto a estabilidad laboral, encontramos que esta cualidad se repite constantemente en el relato de los profesores, concretamente en la trayectoria desarrollada dentro de la universidad y asociándose con condicionantes como el tipo de contrato, destacando el contrato de planta como lo más estable. Después de la dictadura, se menciona que no ha habido eventos sociopolíticos que afecten al establecimiento, o donde el docente se sienta amenazado de perder su trabajo. Esta percepción es comentada por la Sociedad Análisis de Redes Sociales Chile SPA, ARSChile Spa (2017), asociándola como parte de una trayectoria laboral ascendente, cuyas características son una mejora continua en ingresos económicos obtenidos por la actividad laboral, las condiciones para el desarrollo laboral y el nivel de estabilidad del empleo. El hecho de tener un empleo estable permite a los trabajadores de una institución pensar en una proyección laboral, a diferencia de los empleos que son inestables en el tiempo. Esta proyección, sumada a la estabilidad laboral, dan pie a procesos de identificación y pertenencia (Díaz et al., 2005). Podemos inferir que este ambiente de trabajo genera sentimientos de tranquilidad en los docentes de mayor edad.

Otro hallazgo señala una motivación relacionada al ámbito económico. Si bien la Encuesta Nacional del Empleo (INE, 2021) y la OCDE (2009), mencionan que las pensiones son en general pobres y de baja calidad (FIAP, 2014); contrariamente a lo expuesto, se ha encontrado que esto no corresponde a los profesores universitarios, puesto que, si bien hay una cierta influencia económica para mantener un estilo de vida, este motivo no es el principal por el cual siguen trabajando. A raíz de lo mencionado por Verd y López-Andreu (2012), la precariedad vivenciada, ya sea como causa o consecuencia, no tiene una representatividad significativa.

Tal como lo menciona Díaz et al. (2005), en el ámbito laboral no se observan diferencias sustanciales entre los géneros, las mujeres de la muestra se han incorporado al mercado laboral de la misma forma que los hombres, la única diferencia observable es la doble identidad que desarrollan las mujeres; mientras que se observa en los varones la identidad docente, las mujeres desarrollan esta misma sin dejar de lado su identidad como cuidadora de hijos. Esto se refleja en los relatos en los que las profesoras cuentan cómo se les cuestiona su quehacer profesional por dedicar más su tiempo a ello que al cuidado de los hijos y el hogar.

En forma interpretativa, se puede señalar que: a) la continuidad de las trayectorias laborales producen satisfacción en el docente adulto mayor; b) se requiere de una red de apoyo que reconozca la valía del adulto mayor para dar un sentido de rol; c) el permanecer activo mentalmente es más fácil y gratificante para los docentes que son personas mayores, por ello buscan enseñar así como aprender de forma continua; d) destaca en los docentes de mayor edad la capacidad de adaptarse a los cambios sociales, educacionales, culturales a lo largo de los años. Factores como la estabilidad laboral y el apoyo percibido vienen a fortalecer esta capacidad, la identidad docente y el sentido de pertenencia.

En cuanto a las potenciales limitaciones del estudio, se encuentran el tamaño de la muestra de estudio y falta de estudios de investigación previos sobre las trayectorias laborales de docentes en edad de jubilar.

A partir del análisis propuesto surgen interrogantes que creemos podrían abrir nuevas líneas de investigación como, por ejemplo, ¿existe una diferencia entre la proyección de la trayectoria laboral entre un profesor en edad cercana a la jubilación y un profesor que lleva poco tiempo ejerciendo?, o ¿existe una diferencia en cuanto a los resultados si es aplicado este estudio a una universidad privada?

Este estudio deja ver cómo las condiciones de trabajo para los docentes de mayor edad de la universidad generan un estado de bienestar asociado a la estabilidad, así como al deseo de seguir trabajando por vocación, por sobre un tema económico. Estudiar aquellas variables que generan esta estabilidad laboral puede servir como cimiento para extrapolar a otros ámbitos de trabajo docente, generándose más espacios donde los profesores puedan disfrutar de su trabajo, aun después de superar la edad de jubilación.

En conclusión, podemos llegar a entender que la actividad, en todas sus expresiones, redunde en beneficios y es necesaria para experimentar satisfacción con la vida durante la vejez. Lo anterior, es comprobable mediante la satisfacción mostrada por los docentes durante la postcarrera. También se comprueba que los adultos mayores intentan preservar, además de mantener los recursos internos y las estructuras externas existentes, como forma de evitar la experiencia de la ruptura.

Como comentario final, consideramos que hoy en día se puede llegar a considerar que tener 60 años y estar a puertas de jubilar no es sinónimo de vejez, y que el proyectar una trayectoria activa puede llegar a ser parte de la satisfacción y reconocimiento que este necesite para poder disfrutar de los años más avanzados.

Desde un punto de vista práctico, los resultados y conclusiones recién expuestos, tienen relevancia para el desarrollo de políticas de recursos humanos en académicos que han atravesado la edad legal de jubilación. En general, nos encontramos con personas activas, con capacidades cognoscitivas en adecuadas condiciones, con experiencia y conocimientos avanzados en el terreno disciplinario, que perfectamente pueden seguir desarrollando sus funciones. Se suma a ello, una motivación por seguir cumpliendo tareas gracias a sentirse valorados por estudiantes y compañeros de trabajo. Lo anterior, debe ser considerado como antecedente relevante para la gestión de personas que de dichos académicos. Se sugiere, sin embargo, estar atentos a un posible ajuste de cargas laborales (docencia, investigación, vinculación con el medio y/o gestión) en académicos que pudiesen requerirlo, entendiendo que estos ajustes, por lo que se aprecia en los resultados, no siempre serían necesarios. Se debe comprender que estas medidas, junto con un discurso de valoración de la experiencia que poseen, favorece positivamente su satisfacción intrínseca con el trabajo y sus vidas. Lo anterior, obliga a otorgar un valor estratégico al capital humano avanzado que poseen estos académicos, generar, cuando se requiera, ajustes estructurales que permitan su adecuada inserción laboral, y, finalmente, potenciar una cultura de valoración de sus competencias, basadas en una experiencia tallada a través de historias laborales únicas.

Referencias bibliográficas

- Abusleme, M. T., Arnold, M., González, F., Guajardo, G., Lagos, R., Massad, C., Sir, H., Thumala, D. y Urquiza, A. (2014). *Inclusión y exclusión social de las personas mayores en Chile*. Ediciones Servicio Nacional del Adulto Mayor. http://www.senama.gob.cl/storage/docs/Inclusion-y-exclusion-social-de-personas-mayores-en-Chile_Opiniones-percepciones-expectativas-y-evaluaciones-2013.pdf
- Sociedad Análisis de Redes Sociales Chile SPA. (2017). *Informe Trayectorias Laborales*. SENCE. https://sence.gob.cl/sites/default/files/articles-8643_archivo_03.pdf
- Atchley, R. C. (1971). Retirement and Leisure Participation: Continuity or Crisis? *The Gerontologist*, 11, 13-17. https://doi.org/10.1093/geront/11.1_part_1.13
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do* (1ª ed.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjnrvvb>
- Banco Mundial de Datos. (2020). *World Bank Open Data | Data*. <https://datos.bancomundial.org/>
- Bengtson, V. L., Burgess, E. O. y Parrott, T. M. (1997). Theory, Explanation, and a Third Generation of Theoretical Development in Social Gerontology. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52B(2), S72-S88. <https://doi.org/10.1093/geronb/52b.2.s72>
- Bernasconi, A., Berríos Cortés, P., Guzmán, P., Véliz, D. y Celis, S. (2021). La profesión académica en Chile: perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad en la Educación*, 54, 46-72. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.923>
- Berrios, P. (2008a). Carrera académica: análisis empírico de su estructura y organización en Chile. *Calidad en la Educación*, 29, 36-62. <https://doi.org/10.31619/caledu.n29.187>
- Berrios, P. (2008b). Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 28(1), 40-51. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.201>
- Cabrera Jiménez, M. F. e Infante Rincón, C. L. (2016). Capital social estructural y educación, un estudio desde la perspectiva de Pierre Bourdieu: Estudio de caso Universidad ECCI. *Academia y Virtualidad*, 9(1), 105-122. <https://doi.org/10.18359/ravi.1704>
- Carreño-Dueñas, J. A. (2016). Consentimiento informado en investigación clínica: Un proceso dinámico. *Persona y Bioética*, 20(2), 232-243. <https://doi.org/10.5294/pebi.2016.20.2.8>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2017*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42001-estudio-economico-america-latina-caribe-2017-la-dinamica-ciclo-economico-actual>

- Cuadra Martínez, D. J., Jorquera Gutiérrez, R. L. y Pérez Cea, M. A. (2015). Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: Implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente. *Ciencia & trabajo*, 17(52), 1-6. <https://doi.org/10.4067/s0718-24492015000100002>
- Díaz, X., Godoy, L. y Stecher, A. (2005). *Significados del trabajo, identidad y ciudadanía: La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible* (Vol. 3). Ediciones CEM. <https://cem.cl/wp-content/uploads/2021/06/Cuaderno-de-Investigacion-N%C2%B03.-Significados-del-trabajo.-Identidad-y-ciudadania.-Stecher-Godoy-Diaz.pdf>
- Federación Internacional de Administradoras de Fondos de Pensiones. (2014). *Fortaleciendo los cimientos del sistema de capitalización individual para asegurar su sostenibilidad*. Federación Internacional de Administradoras de Fondos de Pensiones (FIAP). http://www.fiapinternacional.org/wp-content/uploads/2016/01/peru_2014_esp_completo_-1.pdf
- Fernández Brañas, S., Almuíña Güemes, M., Alonso Chil, O. y Blanco Mesa, B. (2001). Factores psicosociales presentes en la tercera edad. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 39(2), 77-81. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-30032001000200001&lng=es&tlng=es.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Flick, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research* (6ª ed.). SAGE Publications.
- Gómez-Rubio, C., Zavala-Villalón, G., Ganga-León, C., Rojas Paillalef, W., Álvarez Astorga, R. y Salas Allende, S. (2016). Jubilación en Chile: Vivencias y percepciones de mujeres jubiladas por el sistema privado de pensiones. *Psico perspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(3), 112-122. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue3-fulltext-825>
- Gutiérrez Vázquez, J. M. (2008). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1299-1303. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400014
- Havighurst, R. J. y Albrecht, R. (1953). *Older people*. Longmans, Green. <https://doi.org/10.1177/000271625429400183>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P., Méndez, S. y Mendoza, C. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education. observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Encuesta Nacional de Empleo*. <https://www.ine.cl/ine-ciudadano/definiciones-estadisticas/economia/encuesta-nacional-del-empleo>

- Jiménez-Vásquez, M. S. (2009). Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Perfiles Educativos*, 31(126), 56–79. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.126.18867>
- León-Gin, C. (2012). Los hitos críticos de la trayectoria laboral ascendente de peruanas y peruanos en Chile. *Si Somos americanos*, 12(1), 127-154. <https://doi.org/10.4067/s0719-09482012000100006>
- LEY 21.043 (2017). *Otorga una bonificación adicional por retiro al personal académico, directivo y profesional no académico de las universidades del estado y faculta a las mismas a conceder otros beneficios transitorios*. Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/34h8y>
- Londoño, A. y Díaz, F. (2019). Postcarrera: Una experiencia de los jubilados en trabajos puente. *Psico perspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(2), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1508>
- Madero-Cabib, I., Palomo Vélez, R. y Jofré Bustos, M. (2019). ¿Incrementar la edad legal de jubilación y extender la trayectoria laboral? Apuntes para la discusión sobre empleo en personas mayores en Chile. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 1(29), 145-175. <https://doi.org/10.22201/ij.24487899e.2019.29.13903>
- Marinas, J. y Santamarina, C. (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Debate.
- Mauro, A., Araujo, K. y Godoy, L. (2001). Trayectorias laborales masculinas y cambios en el trabajo. *Hombres: Identidad/es y violencia*, 55-71. https://cem.cl/wp-content/uploads/2021/07/Trayectorias-laborales-masculinas-y-cambios-en-mercado-de-trabajo-enLIBRO_HOMBRES_IDENTIDADES_2_encuentro_p6-1-1-1.pdf
- Mazzucchelli, N. (2019). Envejecimiento Positivo para Chile: ¿Una vejez sin Estado? *Revista Kairós: Gerontología*, 22(3), 25-42. <https://doi.org/10.23925/2176-901x.2019v22i3p25-42>
- Ministerio de Educación. (2019). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Gobierno de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Ministerio de desarrollo social. (2020). *Encuesta CASEN*. Observatorio Social. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-en-pandemia-2020>
- Muñiz-Terra, L. (2011). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65. <https://www.relmeccs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v02n01a04>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Panorama de la Educación 2009*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2009.htm>

- Ortiz, F. (2017). Vida familiar y trayectorias académicas: una aproximación biográfica en una universidad chilena. *Polis*, 47, 1-18. <http://journals.openedition.org/polis/12551>
- Pérez, P., Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13), 61-89. <https://doi.org/10.31406/relap2013.v7.i2.n13.3>
- Robledo Marín, C. y Orejuela Gómez, J. (2020). Teorías de la sociología del envejecimiento y la vejez. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 95-102. <https://doi.org/10.21500/22563202.4660>
- Sánchez, D. y Mayor, C. (2021). Retraso en la jubilación de académicos chilenos: Una visión de sus percepciones ante el futuro. *Práxis educativa*, 25(1), 289-310. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250119>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>
- Servicio Nacional del Adulto Mayor. (2002). ¿Quiénes somos? Servicio Nacional del Adulto Mayor. <http://www.senama.gob.cl/servicio-nacional-del-adulto-mayor>
- Stefanacci, R. G. (2022). *Cambios corporales relacionados con el envejecimiento*. Manual MSD Versión Para Público General. <https://www.msmanuals.com/es-mx/hogar/salud-de-las-personas-de-edad-avanzada/envejecimiento-del-organismo/cambios-corporales-relacionados-con-el-envejecimiento>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Thumala, D., Arnold, M., Massad, C. y Herrera, F. (2015). *Inclusión y Exclusión social de las personas mayores en Chile*. SENAMA - FACSO U. de Chile. <http://www.senama.gob.cl/storage/docs/Cuarta-Encuesta-Nacional-Inclusion-Exclusion-Social-de-las-Personas-Mayores-en-Chile-2015.pdf>
- Vásquez, J. y Sonia, M. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3051743.pdf>
- Verd, J. y López-Andreu, M. (2012). La inestabilidad del empleo en las trayectorias laborales. Un análisis cuantitativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 138(1), 135-148. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.138.135>

De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023)

Of Advances and Setbacks. Policies and Regulations for Gender Equality in Science and Higher Education in Chile (2015-2023)

Fecha recepción: agosto 2023 / Fecha aceptación: octubre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.767>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 61-96

rumbos TS

Menara Guizardi

Cientista Social, Doctora en Antropología.

Investigadora Adjunta del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina; Investigadora Externa en la Universidad de Tarapacá (Chile).

Correo postal: Calle Estados Unidos, 437, CABA.

Buenos Aires, Argentina. Código Postal: 1101.



menaraguizardi@yahoo.com.br



<https://orcid.org/0000-0003-2670-9360>

Esteban Assmet Nazal-Moreno

Antropólogo. Personal Docente de la Universidad Alberto Hurtado.

Correo postal: Padre Miguel Olivares, 1444, depto.511, Santiago Centro.

Región Metropolitana, Chile. Código Postal: 8330416.



enazalmoreno@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-7172-7221>

Isabel Margarita Araya-Morales

Antropóloga, Magíster en Antropología. Doctorante de la Pontificia Universidad

Católica de Chile. Correo postal: Chacabuco, Parcela D-35, Colina.

Región Metropolitana, Chile. Código postal: 9340000.



isabel.araya.morales@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-6616-5225>

Eleonora López-Contreras

Socióloga, Magíster en Sociología. Académica de la Pontificia Universidad Católica

de Chile. Correo postal: República de Cuba, 1489, depto. 301,

Providencia. Región Metropolitana, Chile. Código postal: 7510441.



eleonoralopezcontreras@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-0820-7391>

Resumen

El artículo presenta una revisión sistemática sobre las políticas y normativas para la igualdad de género en ciencias y educación superior en Chile, entre 2015 y 2023, promovidos por el Estado y universidades del país. Se contextualizarán las desigualdades de género y su relación con la enseñanza superior, desde los noventa, y se ofrecerá una caracterización estadística de las inequidades en estos ámbitos. Luego, se revisarán políticas nacionales y acciones promovidas por las universidades. Finalizamos con los ejes conclusivos, observando la contradicción entre limitaciones y avances en materia de género en las ciencias y educación superior chilenas.

Palabras clave

género; educación superior; ciencias; políticas públicas; Chile

Abstract

This article presents a systematic review of the policies and regulations for gender equality in science and higher education in Chile between 2015 and 2023, promoted by the national State and universities. The text historically contextualizes the gender inequalities and their relationship with Chilean higher education since the nineties and offers a statistical characterization of the inequities in these areas. Then, the national policies and the actions promoted by the universities are reviewed. We conclude by discussing conclusive axes, observing the contradiction between limitations and advances regarding gender in Chilean sciences and higher education.

Keywords

gender; higher education; science; public policies; Chile

Introducción

Este artículo analiza las políticas, normativas y programas para la igualdad de género en las ciencias y en la educación superior implementados en Chile, entre 2015 y 2023. Su objetivo es ofrecer una visión de conjunto de los cambios promovidos por el gobierno nacional (a través de sus distintos ministerios y agencias) y por las universidades del país en esta materia. Se identificarán las metas, los/as destinatarios/as y los modos de implementación de estas políticas y programas.

En los últimos ocho años, el aumento de la sensibilidad social sobre estas temáticas en Chile fue propulsada por al menos tres elementos. Primero, por la organización transnacional de movimientos por los derechos de las mujeres y diversidades sexuales en los países del Cono Sur a partir de la marcha “Ni Una Menos”, en 2015 (Accossatto y Sendra, 2018; Marques, 2019). Segundo, por el incremento de las denuncias por acoso sexual en las universidades chilenas en este mismo periodo (Schuster et al., 2019). Tercero, por las multitudinarias protestas estudiantiles feministas realizadas en Chile en 2018, demandando medidas para erradicar la violencia de género en las universidades de todo el país y por el derecho a una educación superior no-sexista (de Fina y Vidal, 2019; Flores, 2019; Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022; Troncoso et al., 2019). Voces académicas también se sumaron a estas demandas, produciendo conocimiento informado sobre el tema (Alvarado et al., 2022a; Canales et al., 2021; Mendoza, 2021; Simmonds et al., 2021). Tras las protestas, Duarte y Rodríguez (2019) apuntaron la urgencia de políticas de equidad en las instituciones de educación superior chilenas para

apoyar la conciliación de la vida familiar y laboral, garantizar la participación de mujeres y diversidades sexuales en los cuerpos colegiados, implementar indicadores institucionales con enfoque de género e incentivar la presencia femenina en todos los campos del conocimiento. También, instaron a incorporar la perspectiva de género en los distintos niveles institucionales, la creación de “estructuras específicas que velen por la igualdad de oportunidades” y con dotaciones para actuar simultáneamente en la “prevención de acoso sexual, lucha contra toda forma de discriminación” y en la erradicación del “lenguaje sexista en textos y comunicaciones científicas” (Duarte y Rodríguez, 2019, p.66). López y Moreno (2020) también problematizaron la ausencia de políticas públicas en estas materias, alertando sobre la necesidad de programas que no se interrumpan con los cambios de gobierno.

La expresión pública de estas insatisfacciones sociales fue captada por representantes legislativos nacionales (inicialmente de los partidos de izquierda) que presionaron el gobierno para la incorporación del tema en la agenda del Estado. Después de que diversas universidades fuesen tomadas en 2018 (de Fina y Vidal, 2019), las instituciones de educación superior también iniciaron acciones. Considerando que se trata de un contexto de transformaciones sociales recientes, este artículo busca ofrecer un “saldo” de los cambios en esta materia.

La metodología empleada en este estudio consistió en una revisión sistemática. Este concepto alude tanto a un género narrativo científico como una estrategia de investigación que recopila, pone en común y articula los trabajos disponibles sobre un tema para ofrecer una perspectiva de conjunto de la producción sobre el asunto (Sánchez-Meca, 2010, p.53). Se preconiza ofrecer “un estudio detallado, selectivo y crítico” (Torres y López, 2014, p.394) a partir de la revisión secundaria de otras obras, que constituyen la “unidad de análisis” de la investigación (Torres y López, 2014, p.394).

La búsqueda de los textos que conforman el corpus analítico del estudio se realizó en cuatro etapas. Entre marzo y agosto de 2022, recopilamos y revisamos los estudios científicos sobre las desigualdades de género en las universidades y ciencias chilenas¹. Entre septiembre y diciembre de 2022, reunimos y analizamos los informes de agencias supraestatales, incluyéndose la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el World Economic Forum (WEF). Entre enero y marzo de 2023, recopilamos las publicaciones de las agencias y ministerios del gobierno chileno que inciden en las políticas de género, científicas y educacionales. Las instituciones consultadas fueron el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MinCiencia), el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, Ministerio de Educación (MINEDUC), las Subsecretarías de Educación Superior y de Telecomunicaciones, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), la Comisión Nacional de Educación

¹ Utilizamos cinco palabras clave combinadas, la cuales aplicamos a los motores de la plataforma Google Scholar: “género”, “desigualdades”, “academia”, “ciencias” y “Chile”.

(CNE), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Servicio de Información de Educación Superior (SIES).

Finalmente, entre abril y agosto de 2023, revisamos las publicaciones de las 55 universidades chilenas sobre los programas y medidas para la igualdad de género vigentes desde 2015. Tras este mapeo, elegimos siete universidades sobre las cuales profundizamos la búsqueda. El recorte de esta muestra contempló tres criterios: i) abarcar instituciones de las zonas norte, centro y sur de Chile²; ii) incluir universidades laicas y religiosas; iii) públicas y privadas. En la zona norte, seleccionamos la Universidad de Tarapacá (laica y estatal). En el centro, la Universidad de Chile (laica y estatal), la Universidad Central de Chile (privada y laica) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (privada y religiosa). En el sur, la Universidad de Los Lagos (laica y estatal), la Universidad de Concepción (privada y laica) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (privada y religiosa).

Del material recopilado en estas cuatro etapas, el presente artículo recupera y analiza específicamente 74 documentos: 25 artículos científicos, 19 informes (diez del Estado chileno, cinco de agencias internacionales, y cuatro de universidades), cuatro libros, cinco capítulos de libros, tres tesis, 16 sitios web (13 de universidades, dos de organismos del Estado chileno y uno de proyectos), dos noticias de diario electrónico.

Para abordar los resultados del estudio, el segundo apartado contextualiza históricamente los conflictos por la igualdad de género en Chile y su relación con la enseñanza superior y academia chilenas desde la transición democrática de 1990. Además, ofrece una caracterización estadística de la inequidad en estos ámbitos en la actualidad. El tercer apartado revisa las políticas nacionales de igualdad de género en la ciencia y educación superior, mientras, el cuarto aborda las acciones promovidas por las universidades. En las consideraciones finales, presentamos cinco ejes conclusivos del artículo.

Configuraciones histórico-contextuales

Para comprender la relación entre las políticas de género, la educación superior y la investigación científica en Chile conviene considerar que la dictadura cívico militar empezada por Augusto Pinochet (1973-1990) configuró una moralidad ultraconservadora sobre los roles de género, proyectando una visión dicotomista entre los espacios y funciones públicos (“propios” de los hombres) y los privados y domésticos (de las mujeres) (Forstenzer, 2022). Pese a que durante toda la dictadura las mujeres fueron protagonistas en las luchas por recobrar la democracia (Rebolledo, 2014), su presencia en el espacio público se dio “bajo el pretexto de mantener a

² Chile se encuentra dividido en dieciséis unidades territoriales llamadas “regiones”, que están a cargo de un/a gobernador/a regional. Las regiones se subdividen en provincias (a cargo de un delegado presidencial) y estas en comunas (dirigidas por un alcalde). El norte chileno está compuesto por las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama y Coquimbo. La zona central incluye las regiones de Valparaíso, Metropolitana de Santiago, de O’Higgins, Maule y Ñuble. La zona sur corresponde a las regiones de Biobío, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén y Magallanes.

sus familias y comunidades, y se justificó también por las bases tradicionales de la feminidad, fuertemente arraigadas en el maternalismo” (Forstenzer, 2022, p.19).

El movimiento feminista chileno sufrió una enorme desarticulación con el golpe militar y la represión que lo siguió (Forstenzer, 2022). Para inicios de los ochenta, algunas jóvenes feministas empezaron a vincularse a las organizaciones de la iglesia católica que encabezaban la defensa por los derechos humanos en Chile (Forstenzer, 2022). Al principio, las agendas desarrolladas por estas jóvenes estuvieron enfocadas en los estudios de las familias, pero el cuestionamiento sobre las perspectivas conservadoras de los roles femeninos prosperó aún en el primer lustro de la década (Forstenzer, 2022). Paulatinamente, se consolidaron en Chile grupos de profesionales feministas que buscaban “dar cuenta de la condición y situación de las mujeres y denunciar el autoritarismo y el patriarcado presentes en la vida nacional y en los espacios privados” (Rebolledo, 2014, p.71). Se configuró así una “identidad generacional” en los movimientos feministas chilenos, con la creación de varias agrupaciones autogestionadas (Ríos et al., 2003, p.108-109)³.

La mayor parte de los debates propulsados por las feministas investigadoras y militantes se dieron fuera de las universidades, en los ochenta, debido a la política represiva dictatorial en las instituciones de enseñanza superior en general, en las áreas humanistas y de ciencias sociales, particularmente. Con el golpe cívico militar de 1973, las Fuerzas Armadas intervinieron las universidades, cerrando varias carreras que solo fueron reabiertas en los noventa (Rebolledo, 2001). Fue solo tras la transición democrática que los debates sobre las mujeres permearon las universidades, con la entrada de las militantes feministas a los cuerpos académicos. La redemocratización significó, simultáneamente, la reapertura de las carreras de ciencias sociales, el mayor ingreso de mujeres a las plantas docentes y una presencia innovadora de pensadoras feministas que, desde los ochenta, desarrollaban sus investigaciones en otras esferas.

Pero la legitimación de la presencia de mujeres en la academia se debió también a grandes transformaciones societarias. En los noventa, Chile presentaba una consolidación de la transición demográfica, con el decrecimiento sostenido de las tasas de fecundidad, que pasaron de 4,6 a 1,9 hijos/as por mujer entre 1950 y 2000 (Arriagada, 2010). Se observaba, además, una ampliación de la esperanza de vida en general y la feminización del envejecimiento. En 1990, la esperanza de vida femenina y masculina eran, respectivamente, de 75,9 y 69,25 años (Arriagada, 2010). Estas circunstancias impactaron al mercado laboral y a la organización de la vida familiar: la significativa disminución de la población joven provocó una reducción de potenciales trabajadores, impulsando una mayor salida de las mujeres al mundo productivo (Arriagada, 2010). Para los noventa, ellas habían aumentado significativamente sus probabilidades de ingresar a funciones remuneradas y expandido los campos de actuación, en contraste con las décadas anteriores (Quilodrán, 2008). Se observaba, también, un aumento de los hogares

³ Se puede hablar de un clima regional o clima de época. El asunto empezó a discutirse más abiertamente en los países del Cono Sur, entre 1980 y 1990, en sus respectivas transiciones democráticas, y también como resultado de las agendas transnacionales de los organismos de defensa de los derechos humanos (con la promoción de distintos instrumentos por las Naciones Unidas) (Rebolledo, 2014).

monoparentales comandados por mujeres que combinaban “precariamente el cuidado de su familia y su trabajo fuera del hogar” (Arriagada, 2010, p.61). La incorporación femenina al mercado laboral, no provocó “un aumento de la participación equivalente de los varones en el trabajo doméstico y de cuidado” (Arriagada, 2010, p.61).

Hubo, además, un cambio sustantivo en el acceso femenino a la educación. A mediados de los ochenta las mujeres computaban 39,5% de las matrículas universitarias en Chile (esta tasa era del 25,1% en 1940) (CEPAL, 1990). En los noventa, las chilenas presentaban un crecimiento sostenido en su ingreso a la escolaridad formal, acumulando logros educativos superiores a los pares masculinos (Parra, 1997). Sin embargo, sus desempeños educacionales favorables no se traspasaron integralmente al mercado laboral. Es decir, la mayor participación de las chilenas en las actividades productivas y en la educación técnica y superior desde los ochenta no favoreció su posición rezagada en las remuneraciones y oportunidades de trabajo (CEPAL, 1990).

Este conjunto de circunstancias aguzó las sensibilidades sociales para las dificultades enfrentadas por las mujeres. Tematizando estas problemáticas, la investigación y capacitación promovidas por las agrupaciones y ONG feministas empezaron a difundir la perspectiva de género en el país (CEPAL, 1990, p.32)⁴. Este activismo se consolidó a lo largo de los noventa y fue fundamental para la apertura (muy tímida al principio) de las universidades a la presencia de las mujeres (como estudiantes y académicas) (Ríos et al., 2003).

Si bien el mundo científico y universitario fue intervenido por el neoliberalismo del Estado dictatorial desde el mismo momento del golpe de Estado, hubo una reconfiguración de este modelo desde el año 2000; especialmente desde 2009, con la entrada de Chile a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Guizardi et al., 2022). A partir de entonces, las métricas de evaluación de la productividad académica son establecidas según criterios aplicados en el Norte global, incidiendo en los índices de “desarrollo” del país. Dichos parámetros son frecuentemente inapropiados para la promoción de la investigación y su difusión entre las comunidades, y a las propias agencias del Estado, además que han devenido en la exclusión o marginación de los/as académicos/as que no cumplen con estos criterios (Guizardi et al., 2022). Así, desde 2000, la academia chilena se caracteriza por tres directrices neoliberales: es cada vez más individualista, competitiva y basada en la hiperproductividad (Enciso et al., 2021).

Estas lógicas influyeron también en las trayectorias de formación de docentes e investigadores/as (Bernasconi, 2009). Entre 2000 y 2010 las mujeres siguieron aumentando su participación en el mercado laboral remunerado, en la educación formal y salud en Chile (Stevenson, 2012). No obstante, las brechas de desigualdad en puestos de poder y la sobrecarga femenina con relación a los cuidados y a la reproducción social seguían muy elevados (Arriagada, 2010). Estos aspectos

4 Dicha perspectiva propone que las diferenciaciones entre hombres y mujeres no aluden a las particularidades biológicas, sino al complejo de constructos y dispositivos socioculturales creados sobre los sexos y los cuerpos (Montecino y Rebolledo, 1995).

afectaron fuertemente el desempeño de las académicas en esta década (Berríos, 2005a; 2005b).

A inicios del siglo veintiuno, Ríos et al. (2003) explicitaron su preocupación por la desarticulación de las demandas sociales a favor de la igualdad de género, observando que la parcial consecución de derechos a las mujeres y diversidades sexuales habría provocado un enfriamiento de su organización política. Las autoras se preocupaban de que esto significara un nuevo silencio feminista (el primero habría sido provocado por la fuerte represión en los años setenta). En Chile, fue la organización estudiantil secundarista, con la “Revolución Pingüina” del 2006⁵, y la movilización nacional del 2011⁶, lo que permitió romper este “nuevo” silencio, consolidando figuras femeninas clave como liderazgos políticos jóvenes (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022). El cambio en los regímenes de visibilidad de las violencias y desigualdades de género en las universidades y academia chilenas fueron impulsados en las últimas dos décadas por los movimientos estudiantiles feministas (Accossatto y Sendra, 2018; Marques, 2019; Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022).

Desde 2015, las estudiantes universitarias y secundaristas de todo Chile convocaron diversas manifestaciones por el derecho a una educación no-sexista y libre de violencia (Schuster et al., 2019). En 2018, el movimiento denominado *Mayo Feminista* estableció un hito de cuestionamiento a la ausencia de políticas de género (tanto del Estado chileno, como de las universidades) con relación a la investigación científica y enseñanza superior (Alvarado et al., 2022a; Flores, 2019; Troncoso et al., 2019). Esta movilización tuvo carácter multitudinario y nacional, culminando con “57 campus universitarios en toma o paro feminista por sus estudiantes, en un total de 26 universidades, públicas y privadas, a lo largo de todo el país, además de algunos liceos” (de Fina y Vidal, 2019, p.57). En síntesis:

Es solo a partir del año 2018 cuando el movimiento estudiantil genera que en las instituciones de educación superior se produzca un proceso de reflexión, instalación, sensibilización, planificación, ejecución y evaluación de una estrategia propia de cada casa de estudios en materia de igualdad de género, para su futuro desarrollo estudiantil,

5 Movilización nacional realizada a lo largo de 2006 por estudiantes secundaristas (apodados/as “pingüinos/as” por los uniformes que usan) a favor del derecho a la educación y en contra del sistema educacional neoliberalizado, establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y promulgada por Pinochet días antes de dejar el poder, en 1990. Tras las masivas protestas, la LOCE fue reemplazada por la Ley 20.370, más conocida como “Ley General de Educación”, LGE (Biblioteca del Congreso de Chile, 2009), que no representó cambios sustantivos al modelo pinochetista.

6 En 2011, estudiantes universitarios/as y secundaristas se unieron en una nueva protesta nacional multitudinaria para denunciar la perpetuación de la perspectiva de la educación como mercancía en Chile. En junio, se realizaron numerosas marchas en todo el país, demandando reformas al sistema educacional, con una mayor presencia del Estado como garante del derecho a estudiar. El gobierno del entonces presidente Sebastián Piñera (en su primer mandato, 2010-2014) aceptó negociar las reformas (asumiendo la propuesta de desmunicipalización de la educación secundaria, de cambios legales para la calidad educacional). Los líderes estudiantiles de este movimiento, entre ellos el actual presidente, Gabriel Boric, son representantes políticos importantes hoy día: además de cargos de Gobierno, muchos/as son figuras destacadas en cargos de elección popular en el Congreso, así como en el nivel regional y municipal.

académico, investigativo, de gestión e institucional. (Flores, 2019, p.346)

Entre las varias propuestas que emergieron del movimiento, se destaca, por ejemplo, el cambio de los currículos educativos para la incorporación de bibliografías con paridad de género (Troncoso et al., 2019). Se solicitó, además, la modificación de reglamentos y la creación de capacitaciones (para todos los estamentos del personal universitario y para los cuerpos estudiantiles) en temáticas de género (Alvarado et al., 2022a). A partir de ello, diversas universidades decidieron actuar creando protocolos y políticas de género (Alvarado et al., 2022a; de Fina y Vidal, 2019) que establecen aproximaciones preventivas y sanciones a las violencias sexo-genéricas (Muñoz et al., 2018). El impacto de estas movilizaciones en la opinión pública fue tan transversal que en 2021, tres años más tarde y pandemia de por medio, de las 50 universidades chilenas investigadas por Alvarado et al. (2022a), solo seis no contaban con estos protocolos.

Presionado por la demanda social, el presidente Sebastián Piñera, representante de un partido tradicional de derecha, inició en su segundo mandato (2018-2022) el proceso de diagnóstico y proposición de la primera “Política Nacional de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación” (MinCiencia, 2021b). La política se aprobó en 2021 y está siendo implementada por el gobierno de Gabriel Boric, presidente desde 2022 y representante de una coalición de izquierda.

Ahora bien, el aumento de la visibilidad de las desigualdades de género en la academia no implicó la resolución de esta problemática (Hidalgo, 2021). En 2021, las mujeres representaban 54% de todas las matrículas de pregrado, 51% de magister y 43% de doctorado en todos los campos del conocimiento en Chile (MinCiencia, 2022b). Pero sumaban solo 37% de quienes lograron terminar sus doctorados (MinCiencia, 2022b). Es decir, se registra una disminución progresiva del número de mujeres en los escalones más elevados de la formación. Además, ellas suelen preferir campos del conocimiento que ofrecen menores ingresos: humanidades, artes y ciencias sociales (Baeza y Lamadrid, 2019; Sanhueza et al., 2020).

Actualmente, las mujeres ocupan solo 35% de los cargos de investigación y docencia universitaria chilenos (OCDE, 2022), muy por debajo del índice latinoamericano (49,8%). De hecho, Chile es el tercer país en términos de menor presencia científica femenina en la región, detrás de Perú (28,1%) y México (33%) (Santín y Caregnato, 2020). De todo el mercado laboral chileno, la academia es uno de los campos con menor presencia femenina (MinCiencia, 2022b). Como en la formación universitaria, también se verifica en la inserción laboral académica patrones de *segregación horizontal*, con la persistencia de la feminización de campos que tienen menor remuneración y reconocimiento (Baeza y Lamadrid, 2019). Los académicos con entre 25 y 39 años poseen salarios en promedio 17% superiores a los femeninos (MinCiencia, 2022b). Este porcentaje sube al 23% para los/as profesionales de entre 55 y 70 años (MinCiencia, 2022b). Se verifican también efectos de *segregación vertical*: las mujeres disminuyen su participación relativa

en los cargos académicos de más alta jerarquía: ocupan 44% de los puestos de “profesora ayudante”, 43% de “asistentes”, 29% de “asociadas” y 22% de “titulares” (MinCiencia, 2020). Se observa, asimismo, la subrepresentación femenina en el ejercicio de cargos de dirección. Por ejemplo, en 2020, había cinco mujeres (8%) y 55 (92%) hombres liderando rectorados en Chile (MinCiencia, 2020).

En 2021, las académicas computaron solo 37% del total de autores/as en revistas indexadas por las bases de datos más valoradas en el sistema métrico de productividad chileno (MinCiencia, 2022b). Además, ellas solo lideraron 38% de proyectos adjudicados por ANID a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT) (MinCiencia, 2022b). Los financiamientos del FONDECYT contemplan tres categorías jerárquicas ascendientes: los “Postdoctorales”, “de Iniciación” y “Regulares”. En las últimas convocatorias, del 2022, las mujeres ganaron, respectivamente, 50%, 36% y 25% de estos financiamientos (MinCiencia, 2022b). A mayor jerarquía académica, menos mujeres representadas (MinCiencia, 2022b).

Según el informe realizado por el Consorcio de Universidades del Estado de Chile, CUECH, hasta agosto de 2022, el 61,2% del personal académico que consideraba que su trayectoria laboral fue afectada por responsabilidades domésticas y de cuidado familiar eran mujeres (CUECH, 2022). En promedio, ellas declararon dedicar el doble de horas semanales que sus pares hombres a estas tareas: 20,3 y 10,7 horas, respectivamente (CUECH, 2022). Además, 64,5% de las académicas consideraban que en las universidades públicas hay discriminación de género (CUECH, 2022). El 27,3% declaró haber sufrido miradas y gestos incómodos en su institución de trabajo, 26,8% piropos, 13% vio carteles y otros elementos sexistas y 18% sufrió bromas sexistas (CUECH, 2022).

Estos datos demuestran que las brechas a ser corregidas por las políticas y programas de igualdad en la ciencia y educación superior en Chile son muy significativas. Pero ¿qué acciones existen a nivel nacional e institucional? ¿Cómo se afrontan los desafíos a la igualdad que estos datos indican? Los dos apartados que siguen abordan estos interrogantes.

Las políticas y programas nacionales

Antecedentes

Para comprender las políticas de igualdad de género en materia científica y de educación superior, vigentes actualmente en Chile, habría que considerar al menos tres antecedentes.

El primero, refiere a influencia de los instrumentos internacionales de derechos humanos promovidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que Chile firmó y ratificó desde los noventa, comprometiéndose a salvaguardar la protección y no-discriminación de grupos vulnerados. En materia de género, el país adhirió en 2001 al “Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer” (ONU, 1999), que desde 2013 se adoptó

como marco orientativo para las políticas científicas y educacionales (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile [CONICYT], 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también instó a los Estados a adoptar medidas en este ámbito a través del “Plan de Acción para la Igualdad de Género (2014-2021)” (UNESCO, 2013), el cual desglosaba orientaciones particulares para cada país. El documento señalaba que Chile debería tomar medidas en materia científica y educacional para relevar “las contribuciones y funciones que cumplen las mujeres como agentes del cambio”, fomentando su “participación equitativa e inclusiva en los procesos de adopción de decisiones, la investigación y el fortalecimiento de las capacidades” (CONICYT, 2017, p.11).

Desde 2015, el Estado chileno también adhirió a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030 (ONU, 2015). El ODS N°5, que preconiza “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU, 2015, p.16), fue asumido desde 2017 como un lineamiento para las políticas científicas nacionales, dotándolas de cinco orientaciones básicas: i) eliminar la discriminación contra mujeres y niñas; ii) reconocer los cuidados y el trabajo doméstico no-remunerados; iii) propulsar la participación de las mujeres como líderes (políticas y públicas); iv) fortalecer sus derechos económicos; v) mejorar la tecnología e información para el empoderamiento femenino (CONICYT, 2017). El ODS N°4, que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (ONU, 2015, p.16), se asumió como principio básico para las políticas educacionales chilenas⁷.

El segundo antecedente, alude a conocer en cuáles organismos del Estado tienen incidencia todas estas materias. Entre 1967 y 2020, CONICYT fue el principal organismo de promoción de la ciencia chilena. Entre otras cosas, se encargaba de los proyectos concursables del FONDECYT, los cuales constituyeron uno de los instrumentos estrella de incentivo a la investigación en el país (Berríos, 2005b, p.35). Hasta 2018, CONICYT estaba integrado a la estructura del Ministerio de Educación. Pero, al inicio del segundo mandato presidencial de Sebastián Piñera (2018-2022), y en atención a las demandas históricas de las universidades y de académicos/as, se creó el MinCiencia, que sustituyó a la CONICYT a la vez que englobó. Desde 2020, CONICYT fue reemplazada por ANID, que es un organismo del MinCiencia. A su vez, las políticas universitarias están articuladas centralmente por el MINEDUC, y en particular por la Subsecretaría de Educación Superior.

7 Desde 2009, Chile viene adoptando también las recomendaciones de la OCDE para la entrega de incentivos (monetarios o a-monetarios) con la finalidad de “aumentar la cantidad de mujeres en carreras en las áreas de ciencia y tecnología” (CONICYT, 2017, p.12). Esta indicación de la OCDE no está vinculada a una concepción de los derechos humanos, sino a una noción de que la inequidad de género en ciencias y educación universitaria impide el desarrollo tecnológico de los países.

También inciden en esta materia CNE⁸, CNA⁹ y el SIES¹⁰. Finalmente, el tratamiento de las cuestiones de género en ciencia y educación superior también fue influido por el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), creado en 1991 y, desde 2015, por el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (que sustituyó a ese servicio).

El tercer antecedente, refiere a la trayectoria de las políticas creadas desde 2010 que provocaron la apertura de la agenda de igualdad de género. Una acción relevante en ámbito fue la puesta en marcha del “Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2011-2020)”, propulsado por el SERNAM y asumido desde 2015 por el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. El plan estipuló que sería un deber del Estado incorporar transversalmente el enfoque de género, promoviendo la “igualdad y no-discriminación en todos los terrenos del quehacer público” (CONICYT, 2017, p.13). Además, estableció como ejes estratégicos de la administración pública fomentar la corresponsabilidad social del cuidado y prevenir y mitigar la violencia de género (CONICYT, 2017, p.13).

Estos lineamientos impactaron las políticas educacionales y científicas chilenas. El Ministerio de Educación generó un instrumento análogo, el “Plan de Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres (2015-2018)”, proponiendo la incorporación del enfoque de género a todos los niveles educacionales. La iniciativa presionó las universidades a elaborar los primeros informes sobre el tema y a crear acciones (muy tímidas, no obstante) de difusión del enfoque de género. Asimismo, a partir de este plan, el MINEDUC creó una línea de financiamiento específica, el “Fondo de Iniciativas Estudiantiles”, para impulsar que el alumnado se involucrase en estas actividades (MINEDUC, 2017, p.29).

En términos de política científica, CONICYT lanzó en 2013 sus primeras directrices para la igualdad de género en la investigación (CONICYT, 2017). Cuatro años más tarde, estas fueron expandidas, originando la “Política Institucional de Género 2017-2025” de este organismo, cuyo objetivo principal era “lograr mayor equidad de género en el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación a través de acciones que enfrenten brechas, barreras e inequidades” (CONICYT, 2017, p.25)¹¹. La política estaba dirigida a las instituciones de educación superior y centros científicos, a investigadores/as (formados o en formación de postgrado), académicos/as, y personal inserto en funciones científicas y/o tecnológicas, planteando cinco metas principales (CONICYT, 2017, p.4). Primero, aumentar la

8 Organismo público autónomo, creado en 2012 y conformado por miembros de distintos sectores sociales y del sistema educacional. Su función es revisar y aprobar las bases curriculares, planes de estudio y estándares de aprendizaje, reunir informaciones estadísticas sobre el sistema educacional y promover la investigación sobre educación.

9 Organismo público autónomo, creado en 2006 para verificar y promover la calidad de los programas e instituciones de educación superior chilenos.

10 Organismo público dependiente del MINEDUC, creado en 2006 para entregar información sobre carreras e instituciones educacionales de nivel terciario, tanto al propio Estado como a la comunidad (estudiantes, familias, académicos/as, investigadores/as, autoridades).

11 En el texto, las “brechas” eran definidas como aquellas diferencias en términos de oportunidades y acceso a recursos que merman el acceso de ciertas personas o grupos al “bienestar y desarrollo humano” (CONICYT, 2017, p.16). Las “barreras” serían los factores que limitan o impiden el acceso a estos recursos (CONICYT, 2017).

participación de mujeres en la formación avanzada, en proyectos de investigación científica y en los consejos y comités de evaluación. Segundo, incentivar que la comunidad científica e instituciones implementasen medidas de equidad de género (CONICYT, 2017, p.27). Tercero, repensar el desarrollo científico desde la perspectiva de género, impulsando la producción de conocimiento sobre las desigualdades sexogenéricas en ciencias, la difusión de la política, la sensibilización y conocimiento sobre dicho enfoque en ámbitos institucionales (CONICYT, 2017, p.28). Cuarto, instalar “una cultura de equidad de género y diversidad en la gestión de recursos humanos y financieros” científicos (CONICYT, 2017, p.29), enfatizándose criterios de igualdad en la contratación de personal investigador/académico. Quinto, promover la diversidad y la conciliación de la vida laboral, familiar y personal de los/as investigadores/as (CONICYT, 2017, p.29).

Con estos antecedentes, estamos en condiciones de revisar las políticas más actuales en estas materias.

Las políticas vigentes (2021 en adelante)

En materia científica, rige actualmente en Chile la “Política Nacional de Igualdad de género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (CTCI)” (MinCiencia, 2021a; 2021b). Dicha política se ampara en el artículo 4º de la Ley 21.105 del 2018, que creó el propio MinCiencia (Biblioteca del Congreso de Chile, 2018), y que señala la función irrevocable del organismo de promover la perspectiva de género y la participación equitativa de las distintas identidades sexo-genéricas (MinCiencia, 2021a).

La elaboración de la política ocurrió mediante un proceso participativo en todas las regiones nacionales, con la presencia de “investigadoras/es, representantes de la academia, del Estado, del sector privado y de la sociedad civil organizada” (MinCiencia, 2021a, p.2). Entre julio de 2019 y marzo de 2020, se realizaron mesas de diálogo en todo el país con la presencia de más de 200 investigadoras que dieron sus perspectivas sobre las brechas de género en CTCI y sobre cómo enfrentarlas (MinCiencia, 2021b). En enero de 2020 se presentó una “Hoja de Ruta” con los cronogramas y lineamientos para la construcción de la política. En junio de 2020 se creó el “Consejo de Igualdad de Género en CTCI”, presidido por la Subsecretaria de Ciencia y compuesto por diez especialistas de distintas áreas (MinCiencia, 2021b). El consejo asesora desde entonces al MinCiencia en el diseño, implementación y seguimiento de la política. En noviembre de 2020, se presentó la “Radiografía de Género en CTCI”, un diagnóstico público de actualización anual (MinCiencia, 2021b)¹². Entre diciembre de 2020 y enero de 2021, se realizó una consulta pública en línea, reuniendo opiniones de 1.550 personas sobre cómo promover igualdad en CTCI (MinCiencia, 2021b). Entre julio y diciembre de 2021, se realizó la “Huella de Género”: la construcción participativa de los indicadores para la nueva política. Este proceso se organizó a partir de mesas de diálogo macrozonales (con la coordinación técnica de una ONG) (Comunidad Mujer, 2021) y, además, con la participación de 74 representantes de 31 universidades

¹² Hay dos versiones de estas radiografías disponibles, la más reciente del 2022 (MinCiencia, 2022b).

y 22 expertos/as en temas de género. En abril de 2021 se ejecutaron mesas de diálogo (organizadas por la “Fundación Tremendas” y la ONG “AMUJI”) con niñas, adolescentes y jóvenes menores de 26 años (135 personas en total), para recoger sus perspectivas (MinCiencia, 2021b).

La política fue aprobada en septiembre de 2021 (a través del Decreto 12/2021, MinCiencia), configurándose, simultáneamente, como una normativa, un plan estratégico y un conjunto de acciones (algunas ya vigentes, otras en vías de implementación). El texto reconoce la urgencia de crear acciones de igualdad de género, explicitando la importancia y envergadura de las manifestaciones feministas, exigiendo una respuesta estatal contundente a la violencia de género y acoso sexual en la educación superior (MinCiencia, 2021a, p.7).

El cuerpo de la política asume que el acceso pleno de las mujeres y diversidades sexuales a las CTCl es parte de la promoción de la “justicia” de la que se debe ocupar el Estado. Esta noción aparece intrínsecamente articulada con la obligación de fomentar la “igualdad ante la ley y la construcción de condiciones para que las personas, independiente de su género, puedan desarrollar plenamente sus talentos y desplegar una carrera en cualquiera de los campos de la CTCl” (MinCiencia, 2021a, p.10). Esta vinculación entre justicia e igualdad, y la descripción de su salvaguardia como una función prioritaria del Estado, altera los principios normativos chilenos en materia científica y educacional que, desde 1973, priorizaron generalmente la “libertad” del mercado por sobre cualquier otro valor. El texto también reconoce que la demanda por una ciencia más inclusiva responde no solo a una casuística chilena, sino a un contexto histórico global en el cual ya no es posible mejorar la calidad de la investigación sin integrar en su producción a la diversidad de sujetos y perspectivas (MinCiencia, 2021a, p.4).

La política establece cuatro ejes de objetivos. El primero, alude a la promoción, desde la educación inicial, de una niñez inclusiva, protegida y con habilidades para el futuro. El segundo, refiere a la creación de sistemas de CTCl inclusivos, transformadores y responsables. Este ámbito incluye velar por el acceso, permanencia y liderazgo de mujeres en las distintas áreas institucionales de producción del conocimiento, implicando al menos tres compromisos: i) enfrentar la violencia, discriminación y acoso; ii) formular y ejecutar planes institucionales para monitorear y resolver las desigualdades de género; y iii) establecer políticas de reconocimiento de las mujeres como productoras de conocimiento, tecnología e innovación (MinCiencia, 2021a, p. 9). El tercero, establece el compromiso con los datos, instrumentos y políticas para la igualdad de género, preconizando fortalecer las capacidades de las instituciones de Investigación, Desarrollo, Transferencia, Innovación y Emprendimiento (I+D+i+e) para el diseño, monitoreo y evaluación de políticas en esta materia. Esto incluye, además, mejorar los sistemas de recolección, análisis y publicitación de datos sobre el tema y la creación de una “institucionalidad pública de CTCl” dotada de “programas, consejos e iniciativas” para la igualdad de género (MinCiencia, 2021a, p.10). El cuarto objetivo, preconiza generar conocimiento e innovación para resolver los impactos sociales de la desigualdad de género. Esto implica financiar estudios para comprender las

brechas de género, mitigar sus efectos y desarrollar herramientas para afrontarlas (MinCiencia, 2021a, p.10).

La implementación de la política viene avanzando de forma asimétrica en las distintas agencias del Estado. En algunas, ya se puede observar cambios importantes. No sería posible recuperar todos estos procesos en el marco de un único artículo, pero conviene abordar al menos un ejemplo, que atañe a la implementación de las directrices de la política en los procesos de evaluación y selección de las becas científicas otorgadas por ANID. En 2021, la agencia estableció medidas para:

(...) reducir las barreras de acceso que las mujeres enfrentan, durante el proceso de postulación y que afectan su participación en los fondos públicos y, también, cada vez con mayor frecuencia, enfocadas a promover un mayor equilibrio de participación entre hombres y mujeres en el sistema nacional de investigación. (ANID, 2022a, p.34)

Entre las “barreras” que menciona la ANID, se citan la maternidad y la sobrecarga de los cuidados, reconociendo su incidencia directa en la merma de la productividad femenina. Las medidas propulsadas contemplan que las investigadoras con lagunas de productividad puedan informar sobre el nacimiento o adopción de hijo/as, gozando así de mayores plazos para cumplir con las metas (ANID, 2022a). Se permite a las investigadoras ampliar en hasta seis meses los plazos de término de los proyectos por licencia pre y posnatal, por cuidado de hijos/as menores enfermos o por adopción. Asimismo, se incluye un criterio de paridad para la evaluación de los equipos de investigación concursantes, y se promueven los liderazgos femeninos en proyectos postulados desde instituciones y centros de investigación. También, se incluyó un criterio de desempate en favor de las mujeres, en casos de postulaciones con evaluación similar. Asimismo, se agrega la posibilidad de que los/as becarios/as reciban una asignación mensual extra cuando tienen a su cargo menores de 18 años y se les incluyen en los seguros médicos. En las becas de intercambio para estancias de investigación se prevé una asignación de manutención mensual por cónyuge o conviviente y pasajes de ida y vuelta, para facilitar la movilidad familiar y la corresponsabilidad parental (ANID, 2022b). En 2022, se establecieron cupos fijos de 450 becas para cada sexo en la convocatoria de becas doctorales nacionales (ANID, 2022b).

En el campo educacional, y también en respuesta a las movilizaciones estudiantiles feministas, fue aprobada en septiembre de 2021 la Ley 21.369 que regula el “Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior” (MINEDUC, 2021). Su objetivo es promover políticas y programas para erradicar, prevenir, investigar y sancionar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en las universidades.

El cuerpo del escrito enfatiza particularmente la protección y reparación para las víctimas, buscando “establecer ambientes seguros” para todas “las personas que se relacionen en comunidades académicas de educación superior, con prescindencia de su sexo, género, identidad y orientación sexual” (MINEDUC,

2021, p.1). Se establece, además, que es obligación de las instituciones desarrollar una política integral de igualdad de género atingente a todos los estamentos que las integran (MINEDUC, 2021). Estos designios tuvieron un efecto importante, al estipular que las universidades que no cuenten con estas políticas “no podrán acceder u obtener la acreditación institucional” (MinCiencia, 2021i, s.p.). En el competitivo espacio universitario chileno, la carencia de la acreditación prácticamente elimina a las instituciones de la competencia por captar estudiantes.

Actualmente, la mayoría de las universidades ya empezaron a establecer políticas de igualdad de género (Angulo, 2022). Según Alvarado et al. (2022b), los protocolos, políticas, planes y acciones existentes a nivel institucional se centran generalmente en cinco elementos: i) creación de principios orientadores; ii) delimitamiento de los ámbitos de aplicación; iii) desarrollo de la organización y funcionamiento de organismos dedicados a la prevención y acompañamiento de víctimas de acoso/violencias; iv) tipificación de las conductas sancionadas, estipulación de sanciones y modo de cumplimiento; v) regulación del procedimiento de investigación y juzgamiento de los/as involucrados/as (víctimas, denunciados/as y testigos) (Alvarado et al., 2022b, p.293). A su vez, Mandiola et al. (2022) problematizan la excesiva burocratización y lentitud de los protocolos para acoso y violencia vigentes, observando que esta realidad desincentiva las denuncias, desprotege a las víctimas y genera disturbios en la vida comunitaria universitaria. El apartado que sigue ahonda en estos temas.

Desde las universidades

Este apartado profundiza en las respuestas de las universidades chilenas a las normativas nacionales sobre igualdad de género en ciencia y educación superior desde 2021. Estudios recientes observan que las instituciones asumen de forma fragmentaria estos nuevos lineamientos, dejando dimensiones desatendidas. Se avanza en la implementación de cursos formativos sobre género, pero la implementación de medidas de equidad laboral es aún tímida:

La Universidad de Aysén es el único plantel universitario que, con ocasión de su protocolo, introduce cambios curriculares de formación obligatoria en género (art. 34) y que recoge la paridad en la distribución de cargos y comisiones. La Universidad Autónoma de Chile dispone la implementación de cursos de formación sobre género en todas sus carreras (art. 31 letra d); la Universidad de Magallanes contempla un catálogo amplio de alternativas, tales como diplomados en Género, asignaturas que aborden temáticas de Género en programas de pregrado, cursos de capacitación (certificados, en modalidad online y presencial, abiertos a la comunidad), entre otros (Título VI letra A); la Universidad Técnica Federico Santa María promueve el desarrollo de capacitaciones, talleres y cursos de formación en materias de género. Por último, la Universidad Diego Portales establece como función de la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente el apoyar la incorporación de contenidos sobre igualdad. (Alvarado et al., 2022b, p.207)

Observando estos procesos, Canales et al. (2021) señalaron la necesidad de superar los supuestos androcéntricos en las instituciones científicas. Denunciaron también la urgencia de promover el ingreso de mujeres a áreas del conocimiento en las que son minoritarias, y de estimular la contratación y el apoyo a la promoción profesional de investigadoras jóvenes. En esta línea, Mendoza (2021) reconoció los esfuerzos de la Universidad de Chile en diagnosticar y fortalecer el acceso a mujeres a través del “Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género” aplicado por la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas¹³. Simmonds et al. (2021) destacan el aumento en la matrícula femenina en ingeniería (de 19% a 30%) en esta misma universidad.

Así, pese a que muchas universidades tomaron algún tipo de medida de equidad de género desde 2021, las asimetrías de criterios y modos de aplicación son notorios y delimitan diferencias entre ciertos campos científicos donde se emprenden más acciones. Buscando investigar de forma atingente este complejo panorama, establecimos tres procedimientos analíticos que estructuraron este apartado.

Primero, nos centramos en el conjunto de las 55 instituciones de educación superior chilenas. Entre ellas, 30 universidades (18 públicas y 12 privadas) que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)¹⁴. Las 25 instituciones restantes son privadas y consideradas “no tradicionales”. La Tabla 1 sintetiza los resultados de este análisis, desglosando las políticas de género existentes en todas estas instituciones (y el año de su creación), señalando si son públicas o privadas, si están o no en el CRUCH y si se adjudicaron financiamientos públicos para acciones en esta materia.

13 Canales et al. (2021, p.123) identificaron programas similares en otras ocho instituciones chilenas: Universidad Austral de Chile, Universidad de O’Higgins, Universidad de Aysén, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad de Talca, Universidad de Santiago de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

14 Organismo colegiado (con personalidad jurídica), creado en 1954, que reúne a las más prestigiosas instituciones de educación superior del país, que son usualmente conocidas como “universidades tradicionales”. Las 18 instituciones públicas que son parte del CRUNCH integran también otro organismo, el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), una corporación sin fines de lucro, fundada en 1993. Obsérvese que desde 1981 las universidades públicas chilenas son pagadas y muchas tienen aranceles incluso superiores a las privadas.

Tabla 1.

Políticas institucionales de género en las universidades de Chile (con o sin el financiamiento nacional InES-Género)

N	Tipo de institución	Institución	Política de género/ año creación	Nombre de la política	InES-Género/ año adjudicación
1	Estatal CRUNCH	Universidad Arturo Prat	Sí (2022)	Política Integral de Equidad de Género	Sí (2022)
2	Estatal CRUNCH	Universidad de Antofagasta	No		Sí (2021)
3	Estatal CRUNCH	Universidad de Atacama	Sí (2019)	Política Integral de Igualdad de Género	Sí (2022)
4	Estatal CRUNCH	Universidad de Aysén	Sí (2022)	Política Igualdad de Género	No
5	Estatal CRUNCH	Universidad de Chile	Sí (2020)	Política de Igualdad de género	Sí (2021)
6	Estatal CRUNCH	Universidad de La Frontera	Sí (2022)	Política de Igualdad y Equidad de Género	No
7	Estatal CRUNCH	Universidad de La Serena	Sí (2022)	Política Integral de Igualdad de Género que Regula el Acoso, la Violencia y la Discriminación	Sí (2022)
8	Estatal CRUNCH	Universidad de Los Lagos	Sí (2020)	Política de Igualdad de Género Institucional	Sí (2021)
9	Estatal CRUNCH	Universidad de Magallanes	Sí (2020)	Política de Igualdad de Género y Diversidades Sexuales	No
10	Estatal CRUNCH	Universidad de O'Higgins	Sí (2021)	Política de Equidad e Igualdad de Género	Sí (2022)
11	Estatal CRUNCH	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Sí (2022)	Política Integral ante el Acoso Sexual, la Violencia y Discriminación de Género y Diversidades Sexo Genéricas al Interior de la UPLA	Sí (2022)

N	Tipo de institución	Institución	Política de género/ año creación	Nombre de la política	InES-Género/ año adjudicación
12	Estatal CRUNCH	Universidad de Santiago de Chile	Sí (2022)	Política de Igualdad de Género y Diversidad de la Universidad de Santiago De Chile	Sí (2021)
13	Estatal CRUNCH	Universidad de Talca	Sí (2018)	Política de Igualdad y Equidad de Género	Sí (2021)
14	Estatal CRUNCH	Universidad de Tarapacá	Sí (2022)	Política de Equidad de Género	Sí (2022)
15	Estatal CRUNCH	Universidad de Valparaíso	Sí (2022)	Política Integral contra las Violencias de Género	Sí (2021)
16	Estatal CRUNCH	Universidad del Bío-Bío	Sí (2022)	Política Integral Contra el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación Arbitraria por Razones de Sexo/Género	Sí (2021)
17	Estatal CRUNCH	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Sí (2022)	Política de Género	No
18	Estatal CRUNCH	Universidad Tecnológica Metropolitana	Sí (2022)	Política Institucional de Género	Sí (2021)
19	Privada	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Sí (2022)	Política Integral que Regula el Acoso Sexual la Violencia y la Discriminación de Género	No
20	Privada	Universidad Adolfo Ibáñez	Sí (2022)	Política de Prevención de Acoso No Sexual, Acoso Sexual, Violencia de Género, Discriminación de Género y Discriminación Arbitraria	No

N	Tipo de institución	Institución	Política de género/ año creación	Nombre de la política	InES-Género/ año adjudicación
21	Privada	Universidad Adventista de Chile	Sí (2022)	Política y Protocolo para la Prevención, Tratamiento y Reparación ante el Acoso, Abuso, Violencia Sexual y Discriminación de Género	No
22	Privada	Universidad Andrés Bello	Sí (2022)	Política Integral de Convivencia, Inclusión, Promoción del Respeto, y Prevención del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género	No
23	Privada	Universidad Autónoma de Chile	Sí (2022)	Política de Equidad de Género, Diversidad e Inclusión de la Universidad Autónoma de Chile	Sí (2021)
24	Privada	Universidad Bernardo O'Higgins	Sí (2021)	Política de Igualdad, Equidad de Género e Inclusión	No
25	Privada	Universidad Bolivariana	Sí (2022)	Política sobre Acoso, Violencia y Discriminación de Género	No
26	Privada	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	Sí (2022)	Política de Igualdad de Género y Diversidad	No
27	Privada	Universidad Central de Chile	Sí (2022)	Política de Género y Diversidad	Sí (2021)
28	Privada	Universidad de Aconcagua	Sí (2018)	Política de Prevención de Acoso Laboral y Sexual	No
29	Privada	Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC	Sí (2022)	Política Integral de Género y Diversidad	No

N	Tipo de institución	Institución	Política de género/ año creación	Nombre de la política	InES-Género/ año adjudicación
30	Privada	Universidad de Las Américas	Sí (2022)	Política Integral para la Prevención y Sanción del Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género.	No
31	Privada	Universidad de Viña del Mar	Sí (2022)	Política Integral de Género	No
32	Privada	Universidad del Alba	Sí (2022)	Política de Equidad de Género	No
33	Privada	Universidad del Desarrollo	Sí (2022)	Política de Equidad de Género	No
34	Privada	Universidad Finis Terrae	Sí (2022)	Política Integral de Prevención, Investigación y Sanción del Acoso Sexual, Violencia de Género y Discriminación Arbitraria	No
35	Privada	Universidad Gabriela Mistral	Sí (2022)	Política Integral para la Equidad de Género	No
36	Privada	Universidad La República	No		No
37	Privada	Universidad Los Leones	No		No
38	Privada	Universidad Mayor	Sí (2019)	Política de Inclusión	Sí (2022)
39	Privada	Universidad Miguel de Cervantes	Sí (2022)	Política Integral contra el Acoso Sexual, la Violencia y Discriminación de Género	No
40	Privada	Universidad San Sebastián	Sí (2022)	Política Integral Contra el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género	No

N	Tipo de institución	Institución	Política de género/año creación	Nombre de la política	InES-Género/año adjudicación
41	Privada	Universidad Santo Tomás	Sí (2022)	Política Integral de Equidad de Género, Inclusión y Diversidad y de Prevención e Investigación del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación	No
42	Privada	Universidad SEK	Sí (2022)	Política Integral para la Prevención del Acoso Sexual, Acoso Laboral, la Violencia y/o Discriminación Arbitraria y de Género	No
43	Privada	Universidad Tecnológica de Chile INACAP	Sí (2022)	Política Integral para la Prevención y Sanción del Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género.	No
44	Privada CRUCH	Pontificia Universidad Católica de Chile	Sí (2022)	Política de Formación, Prevención y Apoyo en Materias de Violencia Sexual, Violencia y Discriminación de Género	Sí (2021)
45	Privada CRUCH	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	No		Sí (2022)
46	Privada CRUCH	Universidad Alberto Hurtado	Sí (2021)	Política Integral de Género, Diversidad y Equidad	No
47	Privada CRUCH	Universidad Austral de Chile	Sí (2022)	Política de Igualdad de Género, Diversidades y Disidencias Sexuales	Sí (2022)

N	Tipo de institución	Institución	Política de género/ año creación	Nombre de la política	InES-Género/ año adjudicación
48	Privada CRUCH	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Sí (2022)	Política Integral Modelo de Prevención y Modelo de Investigación y Sanción del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género	Sí (2022)
49	Privada CRUCH	Universidad Católica de Temuco	Sí (2023)	Política de Género	No
50	Privada CRUCH	Universidad Católica del Maule	Sí (2022)	Política Integral de Equidad de Género y Diversidad	No
51	Privada CRUCH	Universidad Católica del Norte	No		No
52	Privada CRUCH	Universidad de Concepción	Sí (2022)	Política Institucional de Equidad de Género y Diversidad Sexual	Sí (2021)
53	Privada CRUCH	Universidad de Los Andes	Sí (2022)	Política en contra del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género	No
54	Privada CRUCH	Universidad Diego Portales	No (2017). Normativa no política	Normativa de Prevención y Sanción de Acciones de Discriminación, Violencia Sexual y de Género	No
55	Privada CRUCH	Universidad Técnica Federico Santa María	Sí (2022)	Política Integral para la Prevención, Investigación y Sanción del Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género	Sí (2021)

Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Ciencia Tecnología, Conocimiento e Innovación (MinCiencia, 2021b:2021p: 2022a).

En todo este universo, únicamente seis universidades no contaban con políticas institucionales de igualdad de género hasta agosto de 2023. Entre estas, encontramos cuatro del CRUCH: tres privadas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Norte, Universidad Diego Portales) y una pública (Universidad de Antofagasta). Las otras dos son privadas, pero no están en el CRUCH (Universidad La República y Universidad Los Leones).

De las 49 universidades que tienen políticas de igualdad de género, 26 son del CRUCH (17 estatales y nueve privadas), mientras las demás 23 son instituciones privadas no tradicionales. La mayor parte de las universidades promulgaron sus políticas en los últimos dos años: diez lo hicieron entre 2018 y 2021, 38 en 2022 y una en 2023. Estas fechas dan muestras de la importancia de las protestas feministas del 2018 en la apertura institucional a las cuestiones de género.

Nuestro segundo paso fue detenernos en las universidades que se adjudicaron fondos públicos para la igualdad de género entre 2021 y 2022. Desde 2020, el MinCiencia implementó un financiamiento concursable nacional para la Innovación en Educación Superior en Género (InES-Género) basado en dos objetivos centrales. Primero, la reducción de brechas de género en los ámbitos de producción de conocimiento científico-tecnológico y en instituciones de educación superior. Segundo, la generación de capacidades para la implementación de un “Plan de Desarrollo” enfocado en la reducción de estas brechas (MinCiencia, 2023). Las universidades públicas y privadas pueden competir por estos recursos presentando proyectos para la ejecución de diagnósticos, programas, acciones o para la creación de servicios institucionales. Hasta el momento hubo tres convocatorias. Nos centramos en las de 2021 y de 2022 porque la de 2023 se encontraba aún en evaluación cuando trabajamos este estudio. Las dos primeras convocatorias otorgaron un monto máximo 450.000.000 de pesos chilenos (558.000 dólares) para cada universidad, para que desarrollaran proyectos de 36 meses. Las instituciones podían usar estos recursos para gastos en personal, de operación, equipamiento, infraestructura y mobiliario (MinCiencia, 2023). En estos dos años, 23 universidades se adjudicaron este concurso. Entre ellas, 20 son del CRUCH (14 estatales y seis privadas) y tres son privadas “no tradicionales” (ver Tabla 1). Solo dos de las universidades que se adjudicaron el concurso (Universidad de Antofagasta y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), no cuentan aún con políticas institucionales de género.

Nuestro tercer paso, fue ahondar en las acciones implementadas por siete universidades en el norte, centro y sur del país seleccionadas entre aquellas que tenían políticas de género y que se adjudicaron los fondos InES-Género¹⁵. En ellas, las medidas adoptadas varían muchísimo, dependiendo de aspectos contextuales y de los consensos construidos desde 2018 para la salida de las tomas universitarias.

En el norte de Chile, la Universidad de Tarapacá (UTA) (institución pública y laica) acordó en 2018 con las estudiantes realizar un diagnóstico triestamental, con una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) para levantar información sobre las desigualdades y violencias de género en los espacios universitarios. El

¹⁵ En la introducción explicamos cómo operamos la selección de estas universidades.

estudio se realizó en 2019 y fue publicado al año siguiente (UTA, 2020). A partir de este diagnóstico, se establecieron los lineamientos para resolver los problemas identificados y establecer nuevos principios institucionales. Estas ideas fueron plasmadas en un documento publicado en 2021 (UTA, 2021), que establece la igualdad de género como derecho humano en la educación superior (UTA, 2021) y como un valor central para la democracia. Además, postula a la educación no-sexista e inclusiva como vector orientador del proceso de enseñanza (UTA, 2021). Como parte de las acciones a realizar, se delinearon cinco ejes. Primero, el diseño e implementación de actividades formativas para profesores/as sobre la prevención del acoso sexual o laboral y la no-discriminación (UTA, 2021). Segundo, la creación de programas de acompañamiento para estudiantes y sus familiares y/o cuidadores/as. Tercero, el reconocimiento del derecho al pre y postnatal de estudiantes (madres y padres), académicas/os e investigadoras/es. Cuarto, la realización de un diagnóstico sobre las demandas de sala cuna para hijos/as de estudiantes. Quinto, la implementación de mesas de trabajo triestamental para el desarrollo de políticas de conciliación de la vida laboral, personal y familiar (UTA, 2021). En 2022, la universidad promulgó su “Política de Equidad de Género” y adjudicó el InES-Género. Creó, además, la “Dirección de Equidad de Género” que, con el mandato de difundir las normativas vigentes en esta materia, inició las capacitaciones comprometidas en el documento de 2021 (UTA, 2022).

En el centro del país, la Universidad de Chile (pública y laica) inició varios cambios institucionales en respuesta a las tomas feministas. En 2019, se firmó el convenio del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), implementándose las acciones del “Sello Genera Igualdad” (Universidad de Chile, 2021). Se trata de un conjunto de medidas controladas por indicadores estándares (establecidos por el PNUD) y a realizarse según un cronograma previamente establecido (Universidad de Chile, 2023a). De cumplir con estas acciones, la universidad recibe el sello de reconocimiento. El proceso permitiría “mirar de forma integral la cultura institucional y analizar críticamente aquellas prácticas y procedimientos necesarios de intervenir” (Universidad de Chile, 2023b, p.11). En 2020, la universidad promulgó su “Política de Igualdad de Género” y en 2021 se adjudicó el fondo InES-Género.

En 2023, se publicó un documento de evaluación de los avances en estos ámbitos. Sobre la institucionalización de una perspectiva de género en la gestión, el informe señala la elaboración y aprobación de la ya mencionada política de igualdad, la instalación de unidades/direcciones dedicadas a la temática en 84% de las facultades y la implementación del “Plan de Sensibilización en Temáticas de Género” para autoridades, cuerpo académico y equipos profesionales (Universidad de Chile, 2023b, p.87). Asimismo, proclama la puesta en marcha del “Observatorio de Violencias e Igualdad de Género” (DIGEN), cuyo propósito es generar información para el diseño y seguimiento de las políticas públicas nacionales (Universidad de Chile, 2023b, p.88).

Sobre la docencia y formación, el informe detalla nueve avances concretos (Universidad de Chile, 2023b). Se menciona la incorporación de la perspectiva de género en las orientaciones curriculares, de prácticas educativas, y la inclusión de

actividades de sensibilización en el “Plan de Formación Docente” (Universidad de Chile, 2023b, p.85). Se crearon dos diplomados en estos ámbitos¹⁶ y se incrementó el porcentaje de los cursos de formación general con perspectiva de género (incorporándose formalmente dicha perspectiva en las “Bases para el Reconocimiento de Actividades Curriculares”). Se incluyeron indicadores de género en la “Encuesta de Evaluación Docente” y se aprobó un “Protocolo de Prevención contra el Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género y/o Maltrato” específico para actividades deportivas universitarias, con orientaciones para promover la participación igualitaria de los sexos en los “Programas Institucionales de Actividad Física” (Universidad de Chile, 2023b, p.85).

Sobre la investigación, el informe apunta que la universidad avanzó en la generación y socialización de autodiagnósticos sobre desigualdades de género en la producción y transmisión del conocimiento, que se crearon y/o articularon núcleos de estudios transdisciplinarios con perspectiva de género y que se implementaron criterios de equidad sexo-genérica en bases y difusión de fondos internos de financiamiento a la investigación (Universidad de Chile, 2023b, p.85).

Sobre la participación y representación de las mujeres y diversidades sexuales en la docencia e investigación, se destaca la publicación de un nuevo “Reglamento General de la Carrera Académica”, que busca reconocer a todas las formas de labores, para incluir tareas que hasta el momento no se computaban (y que son mayormente feminizadas). Se publicó también un “Instructivo de Buenas Prácticas y Acciones para el Fomento de la Equidad de Género” que promueve la contratación de mujeres, la paridad sexo-genérica en la composición de los cuerpos académicos, medidas para que la maternidad no frene la carrera de las académicas y la creación de mentorías para apoyarlas en su desarrollo profesional (Universidad de Chile, 2023b, p.86).

En lo que atañe a la corresponsabilidad social en el cuidado, el informe indica que se creó una beca de apoyo preescolar y que el 99% de estudiantes madres/padres que aplicaron y que cumplían los requisitos a ella fueron adjudicados/as. También indica la generación de infraestructura y/o equipamiento para el cuidado de menores en 74% de las unidades académicas, la realización de una campaña de difusión de la “Política de Corresponsabilidad Social en el Cuidado” y la incorporación de criterios de corresponsabilidad en la calificación y jerarquización académicas (Universidad de Chile, 2023b, p.87).

El informe señala, además, la aprobación de la “Política de Prevención del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género”, con la creación de un modelo de atención integral con diversas instancias institucionales (la “Red de Primera Acogida”, en facultades/institutos; la “Oficina de Atención Socio-jurídica”, la “Unidad de Investigaciones Especializadas”, la “Unidad de Género” y el “Servicio Médico”). Esta política también explicita plazos para la atención socio-jurídica y psicológica especializada (en casos de denuncia), planes de capacitación

¹⁶ Denominados “Género en la Academia: Desafíos para el Cuerpo Académico” y “Gestión Universitaria con Perspectiva de Género”.

del personal y de sensibilización de estudiantes, académicas/os y personal de colaboración (Universidad de Chile, 2023b, p.86).

En conjunto, estas informaciones transmiten una idea de enorme eficacia en la gestión de las desigualdades y violencias de género. Pero habría que asimilar este lenguaje de los informes institucionales con precaución. Pese a que sí pueden ser tomadas como un indicio de un esfuerzo de cambio, la creación de estas medidas no apunta a la solución de los problemas. Por ejemplo, cuando el informe desglosa que el 99% de estudiantes que fueron padres y madres, y que cumplían los requisitos estipulados por la universidad, aplicaron a la beca de apoyo al cuidado de hijos/as, no indica en qué consiste esta beca, y en qué medida suple las necesidades de quienes aplicaron. Tampoco se indica cuáles eran los requisitos para postulación, y cuál el universo de quiénes quedaron fuera de bases debido a estos mismos requisitos. Este es tan solamente un ejemplo de un ejercicio crítico que puede ser sistemáticamente repetido para cada elemento. En síntesis, hay que tomarse con prudencia el exitismo del lenguaje institucional e indagar con cautela sobre los límites y posibilidades de las acciones implementadas.

Aún en el centro del país, la Universidad Central de Chile (privada y laica) creó en septiembre de 2019 una “Unidad de Género y Diversidad”, atendiendo al acuerdo firmado entre las autoridades institucionales y las representantes de las “Asambleas de Mujeres e Identidades No-Heterosexuales”, en la movilización feminista de 2018. Esta unidad se encarga de la capacitación de dirigentes sociales, de la organización de una sala de lactancia para trabajadoras de todos los estamentos, del servicio de atención psicológica para casos de discriminación, acoso y violencia y del “Curso Transversal de género y sociedad”, ofrecido al cuerpo estudiantil de todas las carreras (Universidad Central de Chile, 2023). Además, la universidad se adjudicó el InES-Género en 2021 y promulgó la “Política de Género y Diversidad” en 2022. Desde 2019, se publicaron siete documentos institucionales y de gestión orientadores en materia de género (Universidad Central de Chile, 2023)¹⁷.

También, en respuesta a las movilizaciones estudiantiles, la Pontificia Universidad Católica de Chile (privada y religiosa) promulgó en 2019 el Decreto 149, declarando las directrices y compromisos para la igualdad de género y la atención a la violencia y acoso sexuales. En este mismo año, la institución creó su “Consejo Asesor de la Dirección de Equidad de Género”, un órgano consultivo compuesto por académicas/as de diversas áreas, profesionales y representantes estudiantiles. El consejo tiene por mandato proponer orientaciones en materia de igualdad de género para las unidades académicas, contribuir en la institucionalización de la equidad y asesorar en la implementación del Decreto 149.

17 A saber: i) “Reglamento de Género y Actuación ante Todo Tipo de Violencia de Género”; ii) “Protocolo de Cambio de Nombres”; iii) “Protocolo de Nombres Registrales”; iv) “Protocolo para Estudiantes en Calidad de Madre, Padre, Tutor(a) o Curador(a) legal”; v) “Manual Docente para una Práctica Formativa No-sexista”; vi) “Modelos de Prevención del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación”; y vii) “Orientaciones sobre Violencias de Género para el Equipo Directivo” (Universidad Central de Chile, 2023).

En 2020, siguiendo los acuerdos y compromisos plasmados en este mismo decreto, la universidad creó la “Dirección de Equidad de Género”. Además de estar a cargo de las políticas institucionales, esta dirección también vela por el cumplimiento de las normativas nacionales del 2021, orientándose a partir de cinco directrices: i) aumentar la proporción de mujeres académicas en la Planta Ordinaria y Especial; ii) promover la igualdad de oportunidades entre los sexos en instancias decisorias y cargos de autoridad; iii) asegurar el desarrollo adecuado de la carrera académica femenina; iv) integrar el principio de igualdad de oportunidades en el perfil de egreso y prácticas pedagógicas; v) promover la conciliación entre trabajo, familia, y vida personal (Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC-Chile], 2023a)¹⁸. Asimismo, esta dirección también responde por el “Observatorio de Equidad de Género”, entidad que sistematiza y monitorea la equidad de género institucional en las trayectorias académicas, en los proyectos educativos, en la conciliación de las funciones productivas y reproductivas y responsabilidades de hombres y mujeres en la educación y enseñanza superior a nivel institucional y nacional (PUC-Chile, 2023c).

En 2022, la universidad promulgó la “Política de Formación, Prevención y Apoyo en Materias de Violencia Sexual, Violencia y Discriminación de Género” y se adjudicó al InES-Género. Como parte de las acciones implementadas con los recursos de este fondo, se desarrolló el concurso para el “Apoyo en Docencia o Investigación para profesores/as con labores de cuidado”. Su objetivo era ayudar académicas/os con contratos de media jornada (22 horas semanales) o menos a cumplir con labores de cuidado a niños/as menores de 12 años, de personas mayores y/o familiares con enfermedades crónicas/discapacidades (PUC-Chile, 2023d).

En el sur del país, la Universidad de Los Lagos (pública y laica) acordó con los liderazgos estudiantiles la apertura en 2019 de la “Dirección de Igualdad de Género” y de una “Comisión de Acoso Institucional”. En 2020, la institución promulgó la “Política de Igualdad de Género Institucional”, estableciendo como objetivo lograr igualdad sustantiva y erradicar brechas, discriminaciones y sesgos de género (Universidad de Los Lagos, 2020). Se establecieron como ejes prioritarios: i) valorar el aporte de las mujeres al conocimiento y funciones; ii) generar un ambiente libre de violencia, discriminación, abuso y maltrato de género; iii) fomentar la representación y participación de las mujeres; iv) promover la conciliación productiva y reproductiva; v) transversalizar el enfoque de género en la docencia e investigación y en la cultura organizacional; vi) fomentar la igualdad de género y los derechos de la diversidad sexual en el territorio (Universidad de Los Lagos, 2020).

Las actividades en estas líneas se iniciaron desde 2019, con la implementación del “Diplomado en Perspectiva de género para la formación universitaria” y con un ciclo de charlas sobre “Políticas para una educación no-sexista” (Universidad de Los Lagos, 2022). En 2020, se realizó un segundo ciclo de charlas y se publicó la

¹⁸ Desde 2020, la dirección publicó dos instrumentos orientativos en estas líneas: “Construyendo Relaciones Corresponsables en la UC” y “Recomendaciones para Resguardar la Conciliación entre la Vida Académica y Personal-familiar” (PUC-Chile, 2023b).

“Guía Buenas Prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia”. Además, se creó un espacio virtual para la difusión de cuentos con reflexiones de género y un concurso de investigaciones sobre violencias en espacios laborales. Se inició el diplomado virtual en “Género y Diversidad, Nuevas Miradas de la Enseñanza”, el “Programa de Liderazgo” para directoras de carreras, un curso de capacitación en materias de género para profesionales del Estado y un taller virtual de investigación con enfoque de género (Universidad de Los Lagos, 2022). En 2021 la universidad se adjudicó el concurso InES-Género, implementando 15 acciones, entre las cuales seis de carácter formativo¹⁹, otras seis institucionales²⁰ y tres de difusión y vinculación con la comunidad²¹.

También en el sur, la Universidad de Concepción (privada y laica) creó en 2020 su “Dirección de Equidad de Género y Diversidad Sexual” que está encargada de fomentar el lenguaje no-sexista e inclusivo, eliminar estereotipos de género en el sistema educacional, prevenir la violencia contra las mujeres y diversidades sexuales, promover buenas prácticas de equidad y relaciones libres de violencia (Universidad de Concepción, 2021). Esta dirección se encarga de recibir y tramitar las denuncias de acoso sexual, violencia y discriminación por razón de sexo, género u orientación sexual, y presta apoyo psicológico ante estas situaciones. Además, debe gestionar el reconocimiento del nombre social escogido por cada persona en concordancia con su identidad sexo-genérica (Universidad de Concepción, 2023b). La universidad se adjudicó el InES-Género en 2021 y promulgó su “Política Institucional de Equidad de Género y Diversidad Sexual” en 2022, cuando también inició el proceso de certificación del “Sello Genera Igualdad” del PNUD (Universidad de Concepción, 2023a).

La Universidad Católica de la Santísima Concepción (privada y religiosa) promulgó su “Política integral modelo de prevención y modelo de investigación y sanción del acoso sexual, violencia y discriminación de género” y se adjudicó InES-Género en 2022. Creó recientemente su “Comité de Género” y la “Dirección de Género”, organismos que deben desarrollar estrategias y acciones para la equidad. El comité está compuesto por representantes de todos los estamentos

19 A saber: i) el curso a académicos/as “Enfoque de género en la docencia universitaria”; ii) el diseño e implementación del “Diplomado en Investigación con Enfoque de Género”; iii) el curso al personal administrativo y autoridades sobre el “Abordaje de Sesgos de Género en la Institución”; iv) el ciclo de talleres virtuales “Enfoque de género para el cambio cultural en nuestras escuelas”; v) la inclusión de un electivo de Formación Integral (para todas las carreras) en “Violencia de Género en contextos laborales”; y vi) un segundo electivo de formación integral en “Nuevos enfoques de género para la transformación cultural” (Universidad de Los Lagos, 2022).

20 Entre las cuales: el desarrollo del “Diagnóstico Cualitativo de Género” de la universidad, la implementación de un servicio de acompañamiento a mujeres investigadoras y del “Programa Habilitación en competencias de género para la docencia”, la estipulación de carácter obligatorio de la incorporación del enfoque de género en la docencia, la implementación de una beca para tesis de pregrado sobre temas de género y la puesta en marcha del “Programa de Autoliderazgo Femenino” (Universidad de Los Lagos, 2022).

21 Con la realización del “Encuentro de mujeres de la Educación Superior en la Patagonia”, del encuentro para “Reflexiones y desafíos para mujeres en la postulación de proyectos ANID”, del “Conversatorio Abordar los sesgos de género en la institución” y la conmemoración del “Mes de la No-Violencia contra las Niñas y las Mujeres heterosexuales, lesbianas, bisexuales, trans, queer” (Universidad de Los Lagos, 2022).

de la comunidad universitaria (académicos/as, administrativos/as, estudiantes de pre y postgrado y autoridades) (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2022). La dirección, a su vez, constituye un organismo con cargos designados por las autoridades universitarias y que se encargará de producir un “Modelo de Prevención” (mediante protocolos, manuales, capacitación, formación y difusión) y un “Modelo de Sanción” (conformado por investigación y un sistema de apoyo jurídico a las denuncias) (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2022). Así, la dirección es la catalizadora de todas las denuncias de la comunidad universitaria, y debe proporcionar también apoyo médico, psicológico y social (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2022).

Consideraciones finales

Este estudio ofreció una visión de conjunto de los cambios recientes en las normativas y políticas aplicadas por el Estado y por las universidades chilenas en materia de igualdad de género en la ciencia y educación superior. En estas consideraciones finales, quisiéramos señalar cinco ejes reflexivos que este panorama.

Primero, se observa que la creación e implementación de estas políticas y normativas sufrió un salto cualitativo y cuantitativo en los últimos cinco años. Esta constatación permite concluir que las movilizaciones estudiantiles, particularmente el *Mayo Feminista de 2018*, tuvieron una incidencia fundamental en este ámbito, inaugurando un nuevo momento de la institucionalidad nacional y universitaria en lo que concierne a la perspectiva de género. Este proceso también es deudor de una trayectoria de implementación en las políticas públicas chilenas de diversos instrumentos de derechos humanos suscritos por el Estado desde los años noventa, los cuales provocaron una paulatina socialización de las agencias estatales a los principios y directrices de no-discriminación, equidad y diversidad sociocultural. Los cambios observados en políticas nacionales para las ciencias y tecnologías, desde 2013, muestran cómo la promoción de la igualdad de género fue siendo incluida entre las obligaciones de las instituciones que producen y/o difunden conocimiento.

Segundo, las universidades parecen haber adoptado un sentido de urgencia en la implementación de medidas de igualdad de género multidimensionales y multiestamentales (es decir, que impactan en todos los ámbitos y en las condiciones de desempeño de estudiantes, académicas/os, investigadoras/os, personal de apoyo y profesional y autoridades). Es un cambio bastante vertiginoso, si consideramos, por ejemplo, que en 2018 ninguna universidad del país contaba con políticas de igualdad de género y/o protocolos para el acoso sexual y la violencia, y que ahora, de las 55 instituciones existentes, solo seis no los tienen. Pese a ello, sería equivocado suponer que los cambios implementados hasta aquí son suficientes: si bien podemos dar cuenta de un proceso de transformación en curso, quedan aún muchos aspectos por atender. Por otra parte, el impacto de las medidas que se están tomando de forma más contundentes desde 2021 será progresivo; habrá que evaluarlos en los próximos años para tener una dimensión más realista de sus límites y avances.

Tercero, se observa un incremento importante de las medidas adoptadas por las universidades hacia la igualdad de género a partir de la adjudicación de fondos del concurso nacional InES-Género. El financiamiento directo del Estado es clave para el desarrollo de los cambios normativos e institucionales en los espacios universitarios. Habría que observar, no obstante, qué pasará con estas iniciativas institucionales con el final del periodo de financiamiento (de tres años) de parte del fondo. En otras palabras, está por verse si estas medidas serán asumidas como compromisos institucionales permanentes, o si su existencia oscilará al calor de los cambios de gobierno y de las posibles reducciones de las posibilidades de financiamiento público en estas materias.

Cuarto, las resistencias institucionales parecieran indicar también los límites valóricos que las distintas universidades tienen a la hora de aplicar la perspectiva de género que las políticas y leyes nacionales homologan. Estos marcos connotan que las instituciones deben no solo considerar como imperativo a la igualdad de género entre hombres y mujeres, sino que deben contemplar también las diversidades sexogenéricas. En nuestra revisión, se observa que las universidades con un enfoque confesional católico tienden a establecer políticas y protocolos a partir de una perspectiva dicotomista de los sexos, concibiendo solamente a las mujeres y hombres como destinatarios de las acciones, sin contemplar a las diversidades sexogenéricas.

Quinto, también habría que prestar la atención a la distancia entre las transformaciones en la experiencia de mujeres y diversidades sexuales en las universidades y espacios científicos, y el exitismo del lenguaje de los informes institucionales (usualmente orientados a blindar cualquier crítica y a convertir en logros acciones que, en la práctica, no significan grandes avances en términos de equidad). Quizás el retroceso más preocupante en estos casos sea precisamente la institucionalización de un lenguaje burocrático que termine por esconder las desigualdades, en vez de medirlas y actuar en su solución.

Así, en términos generales, este estudio permite observar que las transformaciones en materia de género enfrentan aún resistencias sociales y políticas importantes, muy vinculadas a la reproducción sostenida de prácticas institucionales de larga duración y asentadas en principios de desigualdad y privilegio de los hombres sobre las mujeres y géneros no masculinos. En este sentido, el estudio contribuye a enunciar la contradicción entre los lineamientos progresistas de las nuevas políticas y normativas chilenas, y la inercia machista de los marcos relacionales y culturales que se reproducen institucionalmente en los ámbitos científicos y universitarios del país. Esta reproducción de la desigualdad de género amenaza los avances, inclina ciertas instituciones a construir soluciones cosméticas sin grandes resultados o transformaciones, tan solo para cubrir requisitos y evitar penalidades. Este cuadro complejo también aumenta el coste social, emocional y político que deben enfrentar las víctimas al denunciar situaciones de inequidad y violencia. En conjunto, estas situaciones llaman a una mayor organización de las mujeres –no solo las estudiantes, sino también las profesoras universitarias e investigadoras– en la denuncia permanente de las situaciones abusivas y en fiscalización del cumplimiento de las leyes y programas.

Referencias bibliográficas

- Accossatto, R. y Sendra, M. (2018). Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento Ni una Menos. *Encuentros*, 8, 117-136.
- Alvarado, A., Rivera, F. y Suazo, F. (2022a). Educación no sexista en los protocolos de género en las universidades chilenas: Evaluación diagnóstica y perspectiva crítica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9(2), 291-322. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.68257>
- Alvarado, A., Rivera, F. y Suazo, F. S. (2022b). Protocolos de género y Ley N° 21.369: hacia “una educación feminista” en las universidades chilenas. *Revista de ciencias sociales*, 80, 183-251. <http://dx.doi.org/10.22370/rcs.2022.80.3341>
- Angulo, C. (2022). *Análisis y percepciones de las comunidades académicas sobre Ley 21.369 de acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior* [Tesis de maestría]. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/items/676c9423-9487-4e06-bea0-aeba7f55e030>
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. (2022a). *Informe estadístico de la participación de hombres y mujeres en los fondos de investigación administrados por ANID. Período 2017-2021*. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/cti/Informe-Participacion-2022.pdf>
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. (2022b). *Ministerio de Ciencia y ANID adjudicaron Doctorado Nacional con paridad de género*. <https://www.anid.cl/blog/2023/02/16/ministerio-de-ciencia-y-anid-adjudicaron-doctorado-nacional-con-paridad-de-genero/>
- Arriagada, I. (2010). La crisis de cuidado en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 58-67.
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.9>
- Bernasconi, A. (2009). *Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado*. UNAB.
- Berríos, P. (2005a). El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico. *Calidad en la Educación*, 23, 349-361. <https://doi.org/10.31619/caledu.n23.301>
- Berríos, P. (2005b). *Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113467>
- Biblioteca del Congreso de Chile (2009). Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

- Biblioteca del Congreso de Chile (2018). Ley 21.105. Crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e innovación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1121682>
- Canales, A., Cortez, M.I., Sáez, M. y Vera, A. (2021). Brechas de género en STEM. En I. Irrazábal, E. Piña e I. Casielles (eds.), *Propuestas para Chile. Concurso políticas públicas 2021* (pp. 115-150). PUC-Chile.
- Centro Económico para América Latina y el Caribe. (1990). *Undécima Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile. (2017). *Política Institucional de Equidad de Género en Ciencia y Tecnología, 2017-2025*. https://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2015/03/Politica-Institucional-Equidad-de-Genero-en-CyT-Periodo-2017_2025.pdf
- Comunidad Mujer. (2021). *Huella de género*. <https://comunidadmujer.cl/huella-de-genero/>
- Consortio de Universidades del Estado de Chile. (2022). *Tendencias de brechas en las 18 Universidades del CUECH*. https://www.uestatales.cl/cue/banners/INFORME%20EJECUTIVO%20BRECHAS%20ETHOS_CUECH.pdf
- de Fina, D. y Vidal, F. F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 11, 51-72. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880>
- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbos TS*, 19, 41-72.
- Enciso, G., González, M. y Chiappini, F. (2021). Resistencias y reproducciones de mujeres académicas: Estrategias de supervivencia en la academia patriarcal/neoliberal. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1603>
- Flores, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, 22(3), 343-358. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1>
- Forstenzer, N. (2022). *Políticas de género y feminismo en el Chile de la postdictadura 1990-2010*. LOM.
- Guizardi, M., González, H. y Stefoni, C. (2022). The Shoemaker and Her Barefooted Daughter: Power Relations and Gender Violence in University Contexts. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 43(1), 32-67. <https://doi.org/10.1353/fro.2022.0001z>
- Hidalgo, C. (2021). Mujeres y Ciencia: una visión desde el territorio. En M. A. González y P. Oyarce (eds.), *Nuevos mapas para la diplomacia* (pp. 51-108). Ministerio de Relaciones Exteriores.

- López, V. y Moreno, M. (2020). *Políticas públicas de educación: Análisis crítico desde la perspectiva de género para una educación no sexista en Chile* [Tesis de Grado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/5394/TPADPU%2008.pdf?sequence=1>
- Mandiola, M., Ríos, N. y Eridani, A. (2022). El género administrado: lecturas feministas y críticas a la reorganización de la academia y las universidades en Chile. En GEDIS (ed.), *Mucho género que cortar: Estudios para contribuir al debate sobre género y diversidad sexual en Chile* (pp. 73-102). GEDIS.
- Marques, B. (2019). A atuação do movimento Ni Una Menos como rede (feminista) de ativismo transnacional na luta contra a violência de gênero na Argentina (2014-2016). *Fronteira: Revista de iniciação científica em Relações Internacionais*, 18(35), 62-87.
- Mendoza, M. A. (2021). Igualdad de género en la docencia, situación de universidades públicas en Argentina, Chile, España y México. *Revista Cambios y Permanencias*, 12(2), 475-515.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2020). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Radiograf%C3%Ada-de-G%C3%A9nero-CTCI.pdf>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2021a). *Adjudicación Concurso de Desarrollo de Capacidades Institucionales para la Igualdad de Género en el Ámbito de la I+D+I+E en Instituciones de Educación Superior InES-Género 2021*. https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/rec/2021/InES-Genero/Resex9682_AdjudicaConcursoInESGenero2021.pdf
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2021b). *Aprueba Política Nacional de Igualdad de género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Decreto 12, Ley 21.105*. Diario Oficial de la República de Chile. www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165397.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2021i). Información sobre la Ley 21.369. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/informacion-sobre-la-ley-21-369/>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2021p). *Política Nacional de Igualdad de Género en CTCl*. MinCiencia.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2022a). *Fallo Concurso de Desarrollo de Capacidades Institucionales para la Igualdad de Género en el ámbito de la I+D+I+E en instituciones de educación superior InES-Género 2022*. https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/rec/2022/InEsGenero/REX8773-2022_adjudicaConcursoInESGenero2022.pdf

- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2022b). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. MinCiencia.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2023). *Concurso de Innovación en Educación Superior (InES)*. <https://www.minciencia.gob.cl/ines/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Educación para la igualdad de Género. Plan 2015-2018*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Ley 21.369 Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. *Diario Oficial de la República de Chile* (43.055). www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023
- Montecino, S. y Rebolledo, L. (1995). *Mujer y género: Nuevos saberes en las universidades chilenas*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.5354/0365-7779.1995.2001>
- Muñoz, A. L., Follegati, L. y Jackson, L. (2018). Protocolos de acoso sexual en universidades chilenas: Una deuda pendiente. *CEPPE*, 20, 1-6.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/default-title>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad Igualdad de género: 2014-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *Main Science and Technology Indicators (MSTI)*. OCDE.
- Parra, M. E. (1997). Las Desigualdades según el Género y su Relación con los Ámbitos Público y Privado. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 1, 61-76.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023a). *Dirección de Equidad de Género*. <https://equidaddegenero.uc.cl/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023b). *Documentos de Equidad de Género*. <https://equidaddegenero.uc.cl/documentos/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023c). *Observatorio de Equidad de Género*. <https://equidaddegenero.uc.cl/observatorio/indicadores/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023d). *Concursos*. <https://direcciondesarrolloacademico.uc.cl/otros/apoyo-en-docencia-o-investigacion->

para-profesores-as-uc-con-labores-activas-de-cuidado-en-contexto-pandemia-sars-cov2

- Quilodrán, J. (2008). ¿Un modelo de nupcialidad postransicional en América Latina? En G. Binstock y J. Melo (eds.), *Nupcialidad y familia en la América Latina actual* (pp. 14-34). UNFPA.
- Rebolledo, L. (2001). Impacto de los estudios de género en la democratización de las instituciones de Educación Superior. *La ventana*, 2(13), 75-93.
- Rebolledo, L. (2014). Aportes de los estudios de género a las ciencias sociales. *Antropologías del Sur*, 1(1), 65-80. <https://doi.org/10.25074/rantros.v1i1.771>
- Ríos, M., Godoy, L. y Guerrero E. (2003). *¿Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento social en el Chile postdictadura*. Cuarto Propio.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un metaanálisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64.
- Sanhueza, L., Fernández, C. y Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis*, 55, 1-22.
- Santín, D. y Caregnato, S. (2020). Concentración y desigualdad científica en América Latina y el Caribe a principios del siglo XXI. Un estudio cuantitativo. *Información, Cultura y Sociedad*, 43, 13-30. <https://doi.org/10.34096/ics.i43.8131>
- Schuster, S., Santos, A., Miranda, L., Roque, B., Arce-Riffo, J. y Medel, E. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018. *Iberoamericana*, 19(72), 223-246.
- Silva-Tapia, A. y Fernández-Ossandón, R. (2022). Feminist Movements in Chile: New Configurations and the Intensification of Their Critical Power. En A. Shirley y E. Gutiérrez (eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Race and Gender* (pp. 265-283). Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83947-5_14
- Simmonds, J., Bastarrica, M. y Hitschfeld-Kahler, N. (2021). Impact of Affirmative Action on Female Computer Science/Software Engineering Undergraduate Enrollment. *IEEE Software*, 38(2), 32-37. <https://doi.org/10.1109/ms.2020.3044841>
- Stevenson, L. (2012). The Bachelet effect on gender-equity policies. *Latin American Perspectives*, 39(4), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0094582x12441518>
- Torres, A. y López, D. (2014). Criterios para publicar artículos de revisión sistemática. *Revista de especialidades médico-quirúrgicas*, 19(3), 393-399.
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.1>

- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2022). *Dirección de Género*. <https://ley21369.ucsc.cl/direccion-de-genero/>.
- Universidad Central de Chile. (2023). *Unidad de género y diversidad*. <https://www.ucecentral.cl/genero-y-diversidad>
- Universidad de Chile. (2021). *Certificación en estándares de igualdad de género*. <https://sellogeneraigualdad.uchile.cl/>
- Universidad de Chile. (2023a). *Dirección de igualdad de género*. <https://direcciondegenero.uchile.cl/>
- Universidad de Chile. (2023b). *Modelo de certificación universitaria en estándares de igualdad de género, Sello Genera Igualdad*. <https://direcciondegenero.uchile.cl/wp-content/uploads/2023/03/Libro-Sello-Genera-Igualdad-final-para-web.pdf>
- Universidad de Concepción. (2021). *Manual de Buenas Prácticas para Ambientes de Estudio en la Universidad de Concepción 2020-2021*. https://degyd.udec.cl/wp-content/uploads/2023/06/Manual_de_Buenas_Practicas.pdf
- Universidad de Concepción. (2023). *Dirección de equidad de género y Diversidad sexual*. <https://degyd.udec.cl/>
- Universidad de Concepción. (2023b). *Sello Genera Igualdad*. <https://degyd.udec.cl/sello-igualdad/>
- Universidad de Los Lagos. (2020). *Dirección de Igualdad de Género*. <https://direcciondegenero.ulagos.cl/politicasyplandeigualdaddegenero/>
- Universidad de Los Lagos. (2022). *Actividades y Acciones Formativas*. <https://direcciondegenero.ulagos.cl/actividades/>
- Universidad de Tarapacá. (2020). *Diagnóstico de relaciones de género en la Universidad de Tarapacá*. <https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2021/12/Diagnostico-Genero-V3-Sangrado-corregido-Final.pdf>
- Universidad de Tarapacá. (2021). *Modelo institucional para la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad de Tarapacá*. <https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2021/10/Resolucion-aprueba-modelo-INSTITUCIONAL.pdf>
- Universidad de Tarapacá. (2022). *Dirección de Equidad de Género de la Universidad de Tarapacá*. <https://www.uta.cl/index.php/direccion-de-equidad-de-genero/>

Agradecimientos

Las/os autoras/es agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, ANID, que financia el presente estudio a través del Proyecto FONDECYT 1230017.

Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas

Violence against teachers in Chile: approaches to regulatory, political and investigative trajectories in two decade

Fecha recepción: marzo 2023 / Fecha aceptación: noviembre 2023


DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.795>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.


RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 97-116

rumbos TS

Ana María Galdames-Paredes
Doctora en Educación, Trabajadora Social.
Académica Universidad Central de Chile

 ana.galdames@ucentral.cl  <https://orcid.org/0000-0002-9779-7698>

Carlos Rioseco-Sánchez
Magíster en Psicología Educacional, Psicólogo.
Académico Universidad Central de Chile

 riosecosanchez@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0005-1406-6654>

Resumen

La violencia escolar es un obstáculo para alcanzar una convivencia armónica entre los miembros de la comunidad educativa, que facilite el desarrollo de una educación integral para niños, niñas y jóvenes y si bien ha sido abordada, en términos generales, durante los últimos decenios, aquella dirigida hacia profesores y profesoras ha concitado menor interés a nivel nacional e internacional. Tomando en cuenta lo indicado, el artículo analiza la violencia hacia docentes de establecimientos educacionales chilenos, desde una perspectiva política, normativa e investigativa, mediante un análisis documental, utilizando como técnica de producción de información la revisión de fuentes secundarias, cuyo corpus fue agrupado en cuatro categorías: leyes (7); políticas (4); estudios (7); y otros documentos (2); que presentaran una relación directa o tangencial con la violencia hacia docentes en Chile, en el período 2002 -2022.

Los resultados sugieren que la violencia hacia profesores se ha ido consolidando como un fenómeno permanente, que en dos décadas no ha tenido un desarrollo político, normativo o investigativo suficiente que permita su reconocimiento, comprensión e intervención. Junto a ello, no hay estadísticas a nivel nacional que permitan dimensionar el fenómeno con precisión, ya que las denuncias ante organismos gubernamentales no se encuentran especificadas respecto a profesores y profesoras, pues se mezclan con otros agentes educativos.

Lo descrito alerta a abordar el tema desde los ámbitos indagados, de tal forma que se reconozca y analice su ocurrencia y se fundamenten estrategias políticas, normativas e investigativas que contribuyan a potenciar el liderazgo docente en el ámbito de la educación en general, y la convivencia escolar en particular,

fortaleciendo procesos formativos y relacionales que se desarrollan en las instituciones educativas.

Palabras clave

convivencia escolar; violencia escolar; violencia hacia profesores; políticas educativas

Abstract

School violence is an obstacle to achieving harmonious coexistence among members of the educational community, which allows the development of a comprehensive education for children and young people although it has been addressed, in general terms, during the last decades, directed towards teachers has attracted less interest at national and international level.

Taking this into account, this paper analyses violence against teachers in Chilean educational establishments from a political, normative and investigative perspective, through a documentary analysis, using as a technique of information production the review of secondary sources, whose corpus was grouped into four categories: laws (7); policies (4); studies (7); and other documents (2); that present a direct or tangential relationship with violence against teachers in Chile, in the period 2002 -2022.

The results suggest that violence against teachers has been consolidating as a permanent phenomenon, which in two decades has not had sufficient political, regulatory or research development to enable its recognition, understanding and intervention. In addition, there are no statistics at the national level that allow us to accurately measure the phenomenon since the complaints to government agencies are not specified concerning teachers, as they are mixed with other educational agents.

What has been described alerts us to address the issue from the areas investigated, in such a way that its occurrence is recognised and analysed and political, regulatory and research strategies are based on which contribute to strengthening teacher leadership in the field of education in general, and school coexistence in particular, strengthening formative and relational processes that are developed in educational institutions.

Keywords

School coexistence; school coexistence; school violence; teacher violence; educational policies

Introducción

La violencia hacia docentes se ha configurado como un tema creciente dentro de las violencias escolares y ha sido evidenciada a través de una serie de investigaciones, las cuales han advertido los múltiples impactos que genera en las instituciones educativas, en general, y en el bienestar de los agentes que conforman las comunidades escolares, en particular.

Aun así, su abordaje interpretativo y empírico ha sido desestimado, o al menos invisibilizado, a pesar de las consecuencias que genera, no solo en el bienestar y la salud física y mental de los propios profesionales, sino también respecto del potencial daño en el sistema escolar, el aprendizaje y la formación de los y las estudiantes. Lo indicado contraviene los propósitos de asegurar el derecho a una educación de calidad a niños, niñas y jóvenes, por lo que resulta necesario explorar y reconocer la singularidad del fenómeno, tal como lo señalan una serie

de estudios internacionales (Moon y McCluskey, 2023, Reddy et al., 2013; 2023; Alves et al., 2022; Yang et al., 2021; Abril, 2020).

En este sentido, en Chile, durante los últimos decenios se han implementado marcos regulatorios orientados a mejorar y promover la convivencia escolar y prevenir la violencia (López et al., 2018), sin embargo, se observa una atención descendida respecto la violencia hacia docentes.

A partir de estas consideraciones, el propósito de este artículo es desarrollar una aproximación descriptiva de la trayectoria política, normativa e investigativa sobre la violencia hacia profesores y profesoras en Chile desde 2002 a 2022.

Convivencia y violencias escolares

La convivencia entendida como aquellos “procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro y Carvajal, 2019, p.13), constituye un fundamento esencial para alcanzar las aspiraciones de una educación integral y calidad, que permita el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, y los prepare para enfrentar los múltiples desafíos locales y planetarios, potenciando las dimensiones de su existencia y dignidad humana.

En efecto, la convivencia escolar es un componente transversal en el ámbito de la gestión educativa, y su valoración ha sido mayor luego de la pandemia originada por COVID-19.

Por ello, resulta preocupante el tema de las violencias escolares, entendidas de manera general como agresiones o maltratos entre o hacia miembros de la comunidad escolar, que adoptan de manera dinámica diversas expresiones, intensidades, frecuencias y direccionalidades, aunque de manera transversal, fracturan o al menos debilitan las interacciones cotidianas que se desarrollan en las instituciones escolares.

Sin embargo, resulta necesario asumir que la noción de violencia, tanto en el discurso como en la práctica, constituye un fenómeno cuya conceptualización remite a diversas formas de concebirla, distintos modos de expresarla y variedad de consecuencias e impactos personales o sociales, por lo que la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) permite un acercamiento más concreto, ya que la concibe como

El uso deliberado de fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (2003, p.5)

Aun así, los marcos explicativos de su desarrollo y emergencia tampoco logran ser consensuados, ya que, por un lado, el enfoque innatista ubica su origen en el espacio personal, a partir de factores genéticos, etológicos e incluso psicoanalíticos, y, por otro, los enfoques ambientales o reactivos suponen que las violencias se encuentran mediadas por estímulos externos, ya sea ambientales o sociales, ante los cuales surgen mecanismos adaptativos, que consideran variables sociológicas, socioculturales, socioecológicas, entre otras (Carrasco y González, 2006).

En este mismo sentido, resultan pertinentes los planteamientos de Debarbieux (2006) que señalan la inexistencia de acuerdos universales respecto de las violencias, ya que personas enfrentadas a hechos similares “pueden no entenderlos de la misma manera. La interpretación del fenómeno es al menos tan importante como el fenómeno en sí, de manera que buscar la verdad de la violencia obliga a investigar la mirada que presentan los sujetos” (Debarbieux, 1996, p.60), y desde esta perspectiva resulta necesario un enfoque situado en los contextos socioculturales e históricos en los que se despliega.

Por otra parte, el uso de términos como agresión y/o maltrato no están suficientemente categorizados, lo que se constata a través de estudios realizados en torno a la violencia escolar desde vertientes sociológicas y de psicología social e incluso se advierte que tal sinonimia puede haber condicionado las traducciones de investigaciones realizadas en idiomas distintos al español, condicionando distinciones y especificidades (Ramírez-López y Arcila-Rodríguez, 2013; Castellano y Castellano, 2012; Gil et al., 2002), lo que explica el uso alterno al que hacen referencia algunos textos de este trabajo.

Aun así, las violencias escolares pueden entenderse, de manera amplia, como agresiones que ocurren en el contexto escolar y que transgreden los propósitos educativos, desarrollándose principalmente entre miembros de la comunidad educativa, pudiendo identificarse algunas direccionalidades, intensidades y expresiones que requieren ampliar y profundizar su estudio (Iborra y Serrano, 2005; Debarbieux, 2006).

Violencias hacia profesores y profesoras

Dentro de las violencias escolares, se encuentra aquella que impacta a profesores y profesoras, cuya ocurrencia y sentidos no han sido suficientemente considerados en la investigación educacional, aun cuando estos profesionales son agentes fundamentales en la promoción y liderazgo de los procesos educativos y formativos, tal como lo expresa el Informe Delors, identificado como un referente en el ámbito educativo global:

El éxito o el fracaso de los fines que plantea la educación escolar, pueden ser explicados a partir de una multitud de factores determinantes, desde la voluntad política y la disponibilidad económica hasta los planteamientos curriculares, sin embargo, parece indiscutible el hecho de que uno de los ejes fundamentales sobre los que se apoya

el funcionamiento de un sistema educativo es el profesorado. (1996, p.162)

En esa perspectiva, profesores y profesoras requieren el desarrollo de redes interpersonales permanentes e intensas, ya que como postula Tenti (2009) “La docencia es un trabajo con y sobre los otros. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (p.40).

Lo indicado, resulta especialmente importante en un período que ha atravesado cambios gravitantes, principalmente los efectos directos e indirectos de la crisis sociosanitaria por Covid-19, que requieren el desarrollo de habilidades psicosociales y/o socioemocionales, donde existe amplia evidencia que sostiene que el factor más importante para el aprendizaje estudiantil es la calidad de los docentes (Elacqua et al., 2018; Bruns y Luque, 2014; Vaillant, 2006).

En efecto, a nivel latinoamericano ya lo advertía Eljach (2011), a través de una revisión comparada sobre violencia y conflictos escolares en América Latina, respecto a la necesidad de atención respecto a la creciente violencia hacia educadores y educadoras, por constituirse como un factor gravitante en la calidad educativa, que, junto con las complejas condiciones laborales, disminuían más el atractivo por iniciar y desarrollar una carrera docente.

Método

Para la realización de este estudio, de carácter documental, se utilizó como técnica de producción de información la revisión de fuentes secundarias asociadas a leyes, políticas educacionales, estudios y otros documentos chilenos, cuyo criterio de selección fue la representatividad y conexión directa o tangencial con la violencia hacia docentes en Chile, entre el año 2002, fecha en la que se estima comenzó a adquirir notoriedad el tema, específicamente mediante la visibilización cuantitativa del fenómeno, hasta 2022.

El corpus documental fue agrupado en cuatro categorías: Leyes (7); Políticas (4); Estudios (7); y Otros Documentos (2), cuya composición definitiva se estableció de la siguiente manera:

Tabla 1.
Categorías de documentos

N°	Nombre del documento	Tipo	Año
1	Política Nacional de Convivencia Escolar	Política	2002
2	Marco para la Buena Enseñanza	Otros documentos	2003
3	Ley N° 20.084. Establece un Sistema de Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones a la Ley Penal. Ministerio de Justicia.	Ley	2005
4	Estudio Nacional de Convivencia Escolar: la opinión de estudiantes y docentes. Ministerio de Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo	Estudio	2005
5	Marco para la Buena Dirección	Otros documentos	2006
6	1º Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Universidad Alberto Hurtado	Estudio	2006
7	Ley N° 20285. Sobre acceso a la información Pública. Ministerio Secretaría General de la Presidencia.	Ley	2008
8	Ley N° 20248. Establece Ley de subvención escolar preferencial.	Ley	2008
9	Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación.	Ley	2009
10	Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito escolar 2009. Ministerio del Interior, Adimark GFK	Estudio	2010
11	Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Ministerio de Educación.	Ley	2011
12	Ley N°20.536. Sobre Violencia Escolar. Ministerio de Educación.	Ley	2011
13	Política Nacional de Convivencia Escolar	Política	2011
14	Política Nacional de Convivencia Escolar	Política	2015
15	Ley N° 21.128 de Aula Segura. Ministerio de Educación.	Ley	2018
16	Política Nacional de Convivencia Escolar	Política	2019
17	Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización Reportadas por Docentes de Enseñanza Básica. Morales, M.; Carrasco, C; López, V.; Bilbao, M.; Ortiz, S.; Urbina, C.; Álvarez, J; Ayala, A.; Ascorra, P. y Olavarría, D.	Estudio	2014
18	Encuesta Nacional de Violencia Escolar (2014) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública	Estudio	2014
19	Violencias hacia profesores de Enseñanza Media en la Región Metropolitana de Chile. Galdames, A. M. y Pezoa, C.	Estudio	2016
20	Violencia hacia docentes como categoría de análisis para el estudio y gestión de la convivencia escolar. Galdames, A. M.	Estudio	2020

La técnica de análisis fue el análisis de contenido temático, en el marco del enfoque cualitativo, que apuntó a identificar, descomponer y analizar la información, propiciando su descripción y estableciendo inferencias a partir de dicha información. En este sentido no solo se buscó identificar ciertos contenidos sino también establecer “la relación entre ellos que permita encontrar su sentido” (Díaz Herrera, 2018, p.125).

Resultados y Discusión

Aspectos políticos y normativos de la violencia hacia profesores

La política y normativa en materia de educación es amplia y variada, respondiendo a diversos ámbitos y factores asociadas a esta, por lo que se optó por seleccionar aquellas relacionadas con hitos relevantes que se vincularan a la violencia hacia profesores, a partir del año 2000, siguiendo algunos planteamientos sugeridos por investigadores que han abordado el tema de la convivencia y/o la violencia desde esta arista (López et al., 2018; Gonzalez y Bassaletti, 2016).

Emergencia del Tema

A partir del 2000, y hasta el 2009, se identifica como hallazgo la visibilización expresa sobre la convivencia, como la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2002), que introdujo conceptos y orientaciones relativas a este ámbito, enfatizando lo referido a la gestión de conflictos en las instituciones educativas y, principalmente, entregando una noción de convivencia que enfatizaba la responsabilidad mutua en la generación de la convivencia,

La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. [...] incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción. (MINEDUC, 2002, p.3)

También, estableció la importancia de la normativa, la participación y la gestión colaborativa de conflictos, como orientaciones acordes a comunidades escolares democráticas, especificando el papel de todos los miembros de la comunidad.

Posterior a su difusión se publicaron instrumentos de gestión que incorporaron dominios y estándares asociados a lo pedagógico en el Marco para la Buena Enseñanza (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, CPEIP, 2003), y en lo relativo a la gestión escolar, en Marco para la Buena Dirección (CPEIP, 2006), cuya importancia reafirma el reconocimiento de la convivencia como una dimensión relevante dentro del proceso educativo y la gestión escolar, que ya había sido advertida en el informe Delors (1996), en el

que se había señalado como uno de los pilares de la educación el Aprender a vivir juntos, vinculado estrechamente a la convivencia.

En efecto, en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2003) se indica como un dominio fundante del proceso educativo, y como orientación hacia profesores y profesoras, el establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje, cuya fundamentación hacía referencia a una serie de criterios de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto entre los miembros de la comunidad educativa y que respecto a la figura docente señalaba

El profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica y responsable del curso en que enseña y los estudiantes reconocen en él esa autoridad. (CPEIP, 2003, p.23)

Adicionalmente, se promulgó la Ley N° 20.248 (2008) que estableció la Subvención Escolar Preferencial (SEP), exigiendo a los establecimientos implementar un Plan de Mejoramiento Escolar que incorporó como un área de gestión la convivencia escolar, lo que redundó en la destinación de recursos específicos para tales efectos.

Cambios estructurales

Un segundo período, desde el 2009 al 2015, cuya relevancia se liga a una serie de cambios estructurales asociados a la introducción de leyes, normas y nueva institucionalidad que configuraron una transformación concreta al ámbito educativo en general, y al abordaje de la convivencia y la violencia escolar, en particular.

En este período, se publicó en 2009 la Ley 20.370 General de Educación, cuyo objetivo fue regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, fijar los requisitos mínimos para cada uno de los niveles de educativos, regular el deber del Estado frente al propósito de contar con un sistema educativo caracterizado por la calidad y equidad de su servicio, estableciendo la referencia a fomentar ambientes pacíficos

Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz” (Art. 2) junto con “Fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria (Art.5)

Asimismo, y de manera más concreta, en su artículo 10°, letra C, señala expresamente:

Los profesionales de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos

psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa.

Lo indicado resalta como un avance, que no obstante su obviedad, adquiere un valor en términos reflejar aquellos resguardos respecto de la labor docente.

Asimismo, se estableció la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar en el año 2011, que definió la convivencia escolar adecuada, refiriéndose a esta como “La coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (2011, art. 16° A). Junto a ello, creó la figura del Encargado de Convivencia Escolar, aun cuando no la delimitó de manera suficiente.

A su vez, se tipificó el acoso escolar, descrito como:

Toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición. (Párrafo 3, Art. 16 B)

Esta descripción, claramente hace alusión al acoso sufrido por estudiantes, sin embargo, no alude a otro tipo de acoso, agresión o violencia sufrida por otro miembro de la comunidad escolar, aun cuando la misma ley obliga a que todos los establecimientos educacionales cuenten con un reglamento interno de convivencia que regule las relaciones y que debe incorporar políticas, acciones pedagógicas y protocolos ante situaciones o conductas que afecten la buena convivencia, haciendo hincapié en garantizar el justo procedimiento, que debe incluirse en el reglamento aludido.

Además, apareció la Política Nacional de Convivencia Escolar, el año 2011, teniendo como base la normativa vigente, esto es, la Ley General de Educación, la Ley de Violencia Escolar y los estudios realizados a la fecha, donde se evidenciaba un déficit en el logro formativo de las escuelas y una falta de apropiación del sentido de una buena convivencia escolar, por parte de los actores de la comunidad escolar.

Adicionalmente, el mismo año, se promulga la Ley 20.529, sobre Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y para su fiscalización crea una nueva institucionalidad en el sistema escolar, incorporando la Superintendencia de Educación Escolar como organismo fiscalizador y contralor de los establecimientos educacionales, que entre otros mandatos, atiende consultas, reclamos y denuncias en materia de violencia escolar,

y que incluye, a partir de ese mismo año en sus registros de denuncia, la violencia hacia el profesor y/o asistente de la educación como una categoría específica.

No obstante, esta categoría, conviene recordar que la propia ley distingue a los profesores y profesoras de los asistentes de la educación.

En efecto, se entiende por asistentes de la educación, en conformidad a lo dispuesto en el artículo 2° de la Ley 19.464 (1996) a aquellos trabajadores que desarrollen funciones de carácter profesional o de paraprofesión, de nivel técnico, ninguna de las cuales ejerce docencia.

Lo anterior no permite, entonces, que los datos registrados desde 2014 mediante la Superintendencia de Educación, permitan reconocer la violencia hacia profesores y profesoras como una categoría específica.

Desafíos contextuales

Finalmente, un tercer período, desde el año 2015 en adelante, en el cual se genera la nueva Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018), que se enfoca principalmente hacia la calidad y la inclusión de las instituciones educativas, enfatizando la necesaria gestión de la convivencia escolar, haciendo un llamado a valorar la diversidad de quienes forman parte de las comunidades escolares, entendiendo la convivencia como un espacio de construcción dinámica, vale decir, no solo como un factor necesario para aprender, sino como una instancia de aprendizaje permanente, destacando su sentido formativo, de derecho, de género, de gestión territorial, enfoque participativo, inclusivo y de gestión institucional, a la vez que se encargó de compilar cuerpos legales nacionales e internacionales, junto con reglamentos que debían ser considerados para la implementación de la política.

En este período, se publica en 2018 la Ley Aula Segura, que busca velar por el aseguramiento de la integridad física y psíquica de los miembros de la comunidad educativa y la continuidad del servicio frente a hechos que por su entidad requieran medidas expeditas de solución de conflictos, sin contravenir los derechos fundamentales ni afectar las garantías del debido proceso.

Como resulta fácil advertir, la ley pretende hacerse cargo de la violencia escolar, fortaleciendo las facultades de los directores e incorporando un procedimiento expedito de expulsión de alumnos en casos de violencia grave, que afectan a los integrantes de la comunidad educativa en general, identificando a los profesores y profesoras como una categoría específica de sujetos que requieren protección en caso de vulneración de sus derechos, al señalar en su artículo 1° N° 2:

Siempre se entenderá que afectan gravemente la convivencia escolar los actos cometidos por cualquier miembro de la comunidad educativa, tales como profesores, padres y apoderados, alumnos, asistentes de la educación, entre otros, de un establecimiento educacional, que causen daño a la integridad física o psíquica de cualquiera de los

miembros de la comunidad educativa o de terceros que se encuentren en las dependencias de los establecimientos, tales como agresiones de carácter sexual, agresiones físicas que produzcan lesiones, uso, porte, posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios, así como también los actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo por parte del establecimiento

Asimismo, en 2019, se generó una nueva Política de Convivencia Escolar, que recogió una serie de fundamentos anteriores, la cual destaca valores similares a la anterior, enfatizando su enfoque formativo.

Aun así, es posible establecer que el marco político y normativo, si bien visibiliza la importancia de la convivencia escolar, enfatiza su promoción y la prevención de la violencia, proponiendo un marco regulatorio general y enfocado principalmente en estudiantes, no proporciona orientaciones o prescripciones específicas respecto a la violencia docente.

Investigación en torno a la violencia hacia profesores y profesoras

Desde un encuadre investigativo, los campos a partir de los cuales se ha abordado la violencia escolar en general, básicamente se han referido a factores asociados a su origen y ocurrencia, a las expresiones y características, las dinámicas en que se desarrolla y los efectos que su ocurrencia genera en múltiples espacios, lo que ha sido relevante para comprender su ocurrencia y establecer estrategias para abordarla.

Aun así, el énfasis de su estudio ha estado centrado principalmente entre o hacia estudiantes, identificando escasos estudios respecto a las experiencias de violencia vinculadas a docentes (Abril, 2020; Martínez, 2016), lo que limita su comprensión y desfavorece implementar estrategias pertinentes.

En Chile es posible identificar la emergencia de hallazgos sobre violencia hacia profesores y profesoras desde estudios de corte cuantitativo, que abarcaron globalmente la violencia escolar y su prevalencia, en 2005, 2006, 2009 y 2014, implementados a nivel nacional, constatando que en utilización del concepto violencia se incluyeron genéricamente una serie de conductas asociadas a agresiones verbales, físicas y sociales en general.

En efecto, Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar (2005) realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, solicitado por el Ministerio de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), abarcó 507 establecimientos de enseñanza básica y media de distintas dependencias, participando para tales efectos 41.729 estudiantes y 6.782 profesores. Sus resultados arrojaron que el 67% de profesores identifica como conducta frecuente la falta de respeto de estudiantes, admitida por el 25% de estos y un 13% declara haber sido agredido.

Posteriormente, en 2006, se realizó la Encuesta Nacional de Violencia (Ministerio del Interior, Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado) cuya muestra se conformó por 14.761 estudiantes y 3.153 profesores, desde séptimo básico a cuarto medio, de instituciones de distintas dependencias. Sus resultados indican que un 31.5% de los docentes declaran haber sido agredidos en el último año, siendo el tipo de agresión más frecuente la psicológica, con un 45%, proveniente en un 24% de parte de estudiantes, alcanzando mayores frecuencias en docentes mujeres, aunque dicha diferencia no es estadísticamente significativa. Respecto a la dependencia, los docentes que declaran ser agredidos pertenecen principalmente a establecimientos municipales, en un 35.6%, seguidos por un 29.9% de particulares subvencionados, y un 21.2% particular pagado 21.2%. La edad no arrojó diferencias significativas para las frecuencias de agresión.

Luego, en 2009, se realizó la Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito escolar (2010), que consultó a 49.637 estudiantes, 9.621 profesores y 3.549 asistentes de la educación, con representatividad nacional, regional y desde 7° básico a 4° año medio. A su vez, se agregan otras dimensiones, como la violencia mediante el uso de teléfonos celulares e internet, arrojando que el 11,8% de los profesores declaran haber sido víctimas de agresión en el establecimiento. De estos, un 24% de los docentes declara haber sido agredido por estudiantes y el 45% señala haber sido víctima de agresiones de tipo psicológicas.

Finalmente, en lo referido a estudios nacionales, se ubica la Encuesta Nacional de Violencia Escolar (2014) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, cuya muestra fue de 38.367 estudiantes, 9.272 profesores y 20.943 asistentes de la educación de establecimientos de diversas dependencias, donde se observó que los profesores han sufrido al menos dos agresiones por año, con un aumento sostenido desde 2007 (9%), 2009 (11.7%) y 2014 (13%), distinguiéndose agresiones verbales (Presenciales y virtuales) físicas y sociales. Este último estudio fue particularmente interesante, en términos de comparar experiencias en entre 2007, 2009 y 2014.

Más recientemente, se ubica en 2014 el estudio sobre Conductas de Victimización reportadas por docentes de Enseñanza Básica (Morales et al., 2014) cuyo propósito fue caracterizar las conductas de victimización que reportan profesores y profesoras de enseñanza básica, 229 mujeres y 90 hombres, pertenecientes a 44 escuelas municipales de la región de Valparaíso, cuyos hallazgos permitieron identificar que estos perciben un alto nivel de victimización de parte de estudiantes y apoderados, siendo más alta la heteropercepción que la autopercepción. La información fue extraída a través de un cuestionario de auto y hétero reporte sobre los niveles de victimización que recibían de parte de sus estudiantes, otros profesores, el equipo directivo y los apoderados.

Adicionalmente, en 2016, se identifica la investigación de Galdames & Pezoa, que presenta los principales resultados de una investigación cualitativa, realizada en el año 2015 acerca de los significados atribuidos a la violencia hacia los docentes, desde la perspectiva de profesores y profesoras de escuelas secundarias municipales en la Región Metropolitana de Chile, cuyos resultados

dan cuenta de episodios recurrentes de maltrato hacia docentes, que se expresan de manera heterogénea, principalmente por parte de estudiantes, padres, madres y apoderados, consistentes mayoritariamente en maltratos verbales y escritos, por medios presenciales y virtuales, ocasionando impactos socioemocionales y un descenso en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

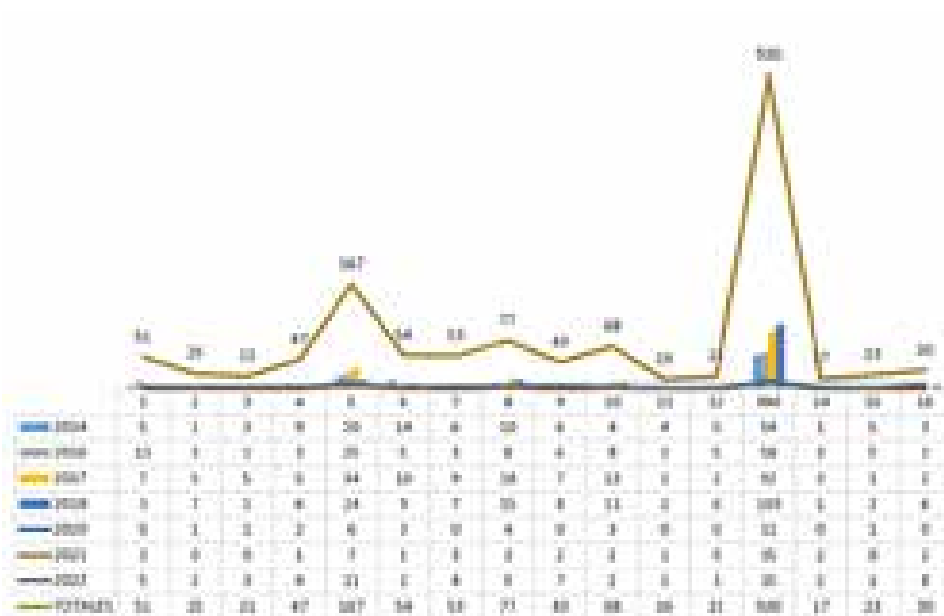
Con posterioridad, se publica artículo que identifica el fenómeno, a través de una exploración descriptiva de denuncias por maltrato docente a nivel nacional, emanada de la Superintendencia de Educación, en el período 2014-2018, cuyos análisis sugiere que en este registro se diferencie el maltrato hacia docentes del maltrato hacia asistentes de la educación, de tal forma que se identifique como categoría específica el maltrato docente, que facilitaría la reflexión y abordaje de este tipo de violencia, permitiendo establecer estrategias de abordaje pertinentes y específicas, en el marco de la gestión de la convivencia escolar (Galdames, 2020).

En efecto, a la fecha no se cuenta con estudios de alcance nacional que dimensionen el fenómeno, aun cuando la Superintendencia de Educación, organismo creado por la Ley N° 20.529 (2011), incorporó un sistema de denuncias, entre las cuales se encuentra la categoría de acoso o violencia hacia profesores y/o asistentes de la educación”, cuya denominación limita una aproximación precisa al tema, ya que de acuerdo a lo establecido en el art. 2° de la Ley N° 19.464 (1996), los asistentes de la educación desarrollan funciones de carácter profesional o de paraprofesión, sin ejercer la docencia, por lo que dicha indiferenciación en el registro de casos constituye un obstaculizador para situar el tema de la violencia hacia profesores, especialmente frente a la problematización y comprensión del fenómeno y su correlato en el diseño y adopción de estrategias y políticas focalizadas, que fue abordado por Galdames en 2020.

En función de lo indicado, a través de la ley de Transparencia se solicitó, para efectos de este estudio y posteriores, información sobre maltrato docente, para el período 2014-2022, que nuevamente vuelve a estar limitado porque no se encuentran diferenciados aquellas denuncias hacia docentes de aquellas hacia asistentes de la educación.

Aun así, se evidencia que dichos casos tienden a concentrarse en las regiones más pobladas del país, descendiendo notoriamente en época de pandemia y resurgiendo a partir del 2022, tal como se observa en el siguiente gráfico:

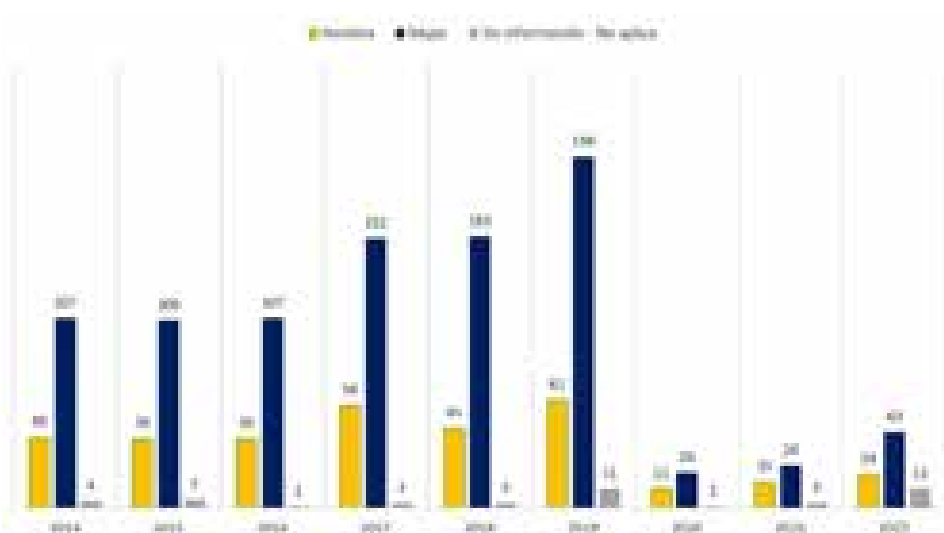
Figura 1
Casos de maltrato docente por Región 2014-2022



Fuente: Superintendencia de Educación

Asimismo, si el fenómeno se revisa considerando la variable sexo, es posible señalar una tendencia a que las personas maltratadas sean mayoritariamente mujeres, lo que probablemente se vincule con la composición del estamento docente en torno a esta variable

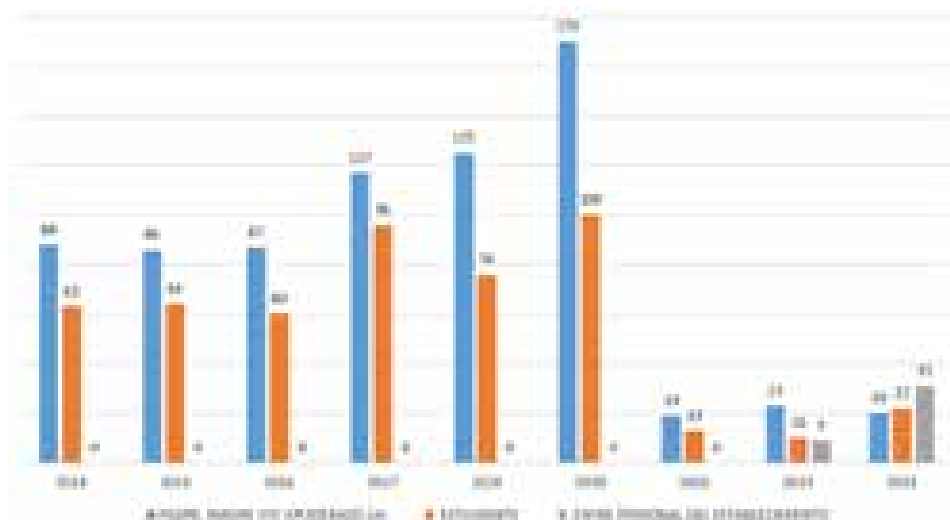
Figura 2
Casos de maltrato docente experimentados según sexo período 2014-2022



Fuente: Superintendencia de Educación

Respecto a los perpetradores de maltrato, hay una tendencia a que el maltrato sea generado principalmente por el estamento de padres, madres y/o apoderados, seguido por estudiantes, donde, adicionalmente, a partir de 2022 emerge como categoría el maltrato entre personal del establecimiento (bidireccionalidad).

Figura 3
Perpetradores de maltrato período 2014-2022



Fuente: Superintendencia de Educación

En síntesis, se observa en torno a la investigación de la violencia docente, la emergencia de estudios cuantitativos de alcance nacional desde 2006, que se descontinuaron en 2014, evidenciando además una producción investigativa, académica y/o estadística escasa e irregular, razón por la que no es posible dimensionar el fenómeno, aun cuando se mantiene un recuento permanente de reclamos ingresados a la Superintendencia de Educación, que dan cuenta de la persistencia del tema, pero que permanece difuso, ya que en el registro estadístico se encuentran indiferenciados profesores/as y asistentes de la educación..

Lo señalado, deja al descubierto la necesidad impulsar y fomentar la investigación respecto del fenómeno, no sólo con el propósito de generar conocimiento y visibilizar las violencias hacia profesores y profesoras, sino también proyectando algunas estrategias políticas y de intervención situada, que relevarían el valor social de estas contribuciones (Neut, 2017; López et al., 2013).

Conclusiones

La violencia hacia profesores y profesoras en las dos últimas décadas, analizada desde una perspectiva descriptiva, reafirma que su invisibilización se ha mantenido, particularmente desde la perspectiva política, normativa e investigativa.

De esta manera, y en una primera aproximación a partir de algunos hallazgos, se evidencia la ausencia de estudios a nivel nacional, la omisión del tema en políticas y normativas y la categoría indiferenciada que se establece en el registro de denuncias presentada ante la Superintendencia de Educación, factores que, en su conjunto, no permiten dimensionar ni reflexionar comprensivamente sobre el tema.

En este sentido, las fuentes que actualmente proveen de información, principalmente asociadas representaciones mediáticas, si bien pueden sensibilizar la atención que se requiere, carecen de un sustento sistemático y riguroso, cuyo riesgo es que se constituya como el sustento exclusivo para abordar el tema, sin las evidencias básicas y necesarias.

A partir de esta aproximación, se alerta la necesidad de profundizar la violencia hacia profesores, especialmente cuando los desafíos contextuales son múltiples y la educación emerge como un derecho que requiere atención, comprensión y el establecimiento de medidas políticas, normativas y culturales que distingan y singularicen las distintas violencias que impactan las escuelas.

Referencias bibliográficas

- Abril, C. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-202. <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Alves, A, Rocha, F., Barbosa, M. A., Calvalcante, L., Santos da Silva, E. y Rodríguez-Martín, D. (2022). Dimensões da violência do aluno contra o professor. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27, 1027-1038. <https://doi.org/10.1590/1413-8123202273.07002021>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/20488>
- Carrasco Ortiz, M. y González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Castellano, D. R. y Castellano G. R. (2012). Agresión y violencia en América Latina. Perspectivas para su estudio: Los otros son la amenaza. *Espacio Abierto*, 21, 677-700.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica. (2006). *Marco para la Buena Dirección*. Ministerio de Educación.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire* ESF éditeur
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial ?* Editions Armand Colin.
- Delors, J. (1996). *La Educación: encierra un tesoro*. Editorial Santillana, Ediciones UNESCO.
- Diario Oficial. (2005, 7 de diciembre). *Ley N° 20.084. Establece un Sistema de Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones a la Ley Penal*. Ministerio de Justicia.
- Diario Oficial. (2008, 20 de agosto). *Ley N° 20285., Sobre acceso a la información Pública*. Ministerio Secretaría General de la Presidencia. <https://bcn.cl/2f8ep>
- Diario Oficial. (2008, 1° de febrero). *Ley N° 20248. Establece Ley de subvención escolar preferencial*. Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2f6q4>
- Diario Oficial. (2009, 12 de septiembre). *Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/307ng>
- Diario Oficial. (2011, 27 de agosto). *Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2f7bt>
- Diario Oficial. (2011, 17 de setiembre). *Ley N° 20.536. Sobre Violencia Escolar*. Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2f9eq>

- Diario Oficial. (2018, 27 de diciembre de 2018). *Ley N° 21.128. Aula Segura*. Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2isns>
- Diario Oficial. (1996, 6 de agosto). *Ley 19.464 de 1996. Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales que indica*. Ministerio de Educación Pública. <https://bcn.cl/2m9ek>
- Díaz Herrera C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Plan Internacional/UNICEF.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Galdames, A. (2020). Violencia hacia docentes como categoría de análisis para el estudio y gestión de la convivencia escolar. En L. Rizik (coord.), *Pensamiento Jurídico Central, Vol. 3* (pp. 313-337). Editorial Tirant Lo Blanch.
- Galdames, A. y Pezoa, C. (2016). Violencias hacia profesores de Enseñanza Media en la Región Metropolitana de Chile. *Revista Rumbos TS, Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, 14, 155-172.
- Gil, J., Pastor, J., Paz, F., Barbosa, M., Macías, J., Maniega, M., González, R., Boget, T. y Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18(2), 293-303.
- González, P. y Bassaletti, R. (2016). Convivencia y prevención de violencia escolar: los desafíos que vienen para Chile. *Revista Conceptos*, 35, 2-19.
- Iborra I. y Serrano, A. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. https://www.researchgate.net/publication/307442734_Violencia_entre_companeros_en_la_escuela
- López V., Ascorra P., Bilbao, M. Á, Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala del Castillo, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- López, V., Ramírez, L., Valdez, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad En La Educación*, 48(7), 96-129.

- Martínez, A. (2016). La violencia Conceptualización y elementos para su estudio. *Revista Política y Cultura*, 46, 7-31.
- Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Universidad Alberto Hurtado. (2006). *1ª Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*.
- Ministerio de Educación, Chile (2002) *Política Nacional de Convivencia Escolar*
- Ministerio de Educación, Chile (2011) *Política Nacional de Convivencia Escolar*
- Ministerio de Educación, Chile (2015) *Política Nacional de Convivencia Escolar*
- Ministerio de Educación, Chile (2019) *Política Nacional de Convivencia Escolar*
- Ministerio de Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. (2005). *Estudio Nacional de Convivencia Escolar: la opinión de estudiantes y docentes*.
- Ministerio del Interior, Adimark GFK. (2010). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito escolar 2009*.
- Moon, B. y McCluskey, J. (2023) Aggression Toward Teachers and Negative Consequences: The Moderating Effects of Procedural Justice. *Victims & Offenders*, 18(6). <https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2062080>
- Morales, M, Carrasco, C, López, V., Bilbao, M., Ortiz, S., Urbina, C., Álvarez, J., Ayala, A., Ascorra, P. y Olavarría, D. (2014). Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización Reportadas por Docentes de Enseñanza Básica. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 91-116.
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la educación*, 46, 222-247. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, sobre la base de Organización Mundial de la Salud, Ginebra.
- Ramírez-López, C.A. y Arcila-Rodríguez, W.O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300002&lng=en&tlng=es.
- Reddy, L., Espelage, D., McMahon, S., Anderman, E., Lane, K., Brown, V., Reynolds, C., Jones, A. y Kanrich L. (2013). Violence Against Teachers: Case Studies from the APA Task Force. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(4), 231-245. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.837019>
- Reddy, L., Martínez, A., Perry, A. H., McMahon, S., Espelage, D., Anderman, E., Astor, R. A. y Worrell, F. C. (2023). Violence directed against teachers

during the COVID-19 pandemic: A social-ecological analysis of safety and well-being. *School psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/spq0000562>

Subsecretaría de Prevención del Delito, Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2014) Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE)

Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI editores.

Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: Políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140.

Yang, Y., Qin, L. y Ning, L. (2021). School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628809>

“Todos tenemos algo que decir”: Estudiantes y Nueva Constitución, un estudio participativo¹

“We all have something to say and to tell”: Chilean Students and New Constitution, a participatory study

Fecha recepción: junio 2023 / Fecha aceptación: octubre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.749>



ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 117-134

rumbos TS

Mónica Peña-Ochoa

Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales. Doctora en Educación.
Grajales 1898, Santiago. CP 8320000

 monica.pena@udp.cl  <https://orcid.org/0000-0002-1821-0546>

Andrea García-Galaz

Psicóloga educacional. Grajales 1898, Santiago. CP 8320000

 andrea.garcia@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0002-9537-3103>

Tamara Zapata-Aguilera

Psicóloga educacional. Grajales 1898, Santiago. CP 8320000

 tamara.zapata@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0003-4187-9042>

Wladimir Barrera-Salas

Psicólogo educacional. Grajales 1898, Santiago. CP 8320000

 wladimir.barrera@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0002-2762-2585>

Matías Palacios-Rivero

Psicólogo educacional. Grajales 1898, Santiago. CP 8320000

 matias.palacios@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0002-2913-9167>

¹ Este estudio fue realizado gracias al “Fondo para académicas” de la Universidad Diego Portales.

Resumen

Chile se encuentra en un proceso de cambio constituyente iniciado por protestas de escolares en todo el país. Asimismo, en Chile hay una baja participación de niños y jóvenes a nivel educacional. Esta investigación, de carácter participativo, incluyó a cerca de 50 niños y niñas de 8º Básico, de 2 escuelas que reciben fondos del Estado en la Región Metropolitana, y mediante actividades diseñadas participativamente, los y las estudiantes nos contaron lo que quieren para el país. Luego de un análisis cualitativo, mediante análisis de contenido y análisis crítico de discurso, los resultados principales son la valorización de la participación en general, la importancia de la inclusión social y la no discriminación, y el lugar fundamental de la educación. Concluimos con el valor del proceso constituyente y el rol central de los conflictos y los afectos en las instancias de participación.

Palabras clave

niñez; Constitución; participación; ciudadanía; escuela

Abstract

Chile is in the process of constitutional change initiated by school protests nationwide. Likewise, in Chile there is a low participation of children and young people at the educational level. This participatory research included nearly 50 8th-grade boys and girls from 2 schools that receive state funds in the Metropolitan Region. Through participatory designed activities the students told us what they want for the country. After a qualitative analysis through content analysis and critical discourse analysis, the main results are the appreciation of participation in general, the importance of social inclusion and non-discrimination, and the fundamental place of education. We conclude with the value of the constituent process and the central role of conflicts and affections in instances of participation.

Keywords

children; Constitution; participation; citizenship; school

Introducción

El 15 de noviembre del 2019 se firma, en Santiago de Chile, el Acuerdo Nacional entre los diferentes partidos políticos con representación parlamentaria, buscando una salida institucional al malestar social expresado en las protestas iniciadas el 18 de octubre del mismo año, primero organizadas por estudiantes, y luego, extendiéndose a la ciudadanía en general; se propone un plebiscito nacional para abril del 2020 (pospuesto para octubre del 2020 debido a la emergencia sanitaria por SARS- Cov-2). En ese plebiscito, la ciudadanía votó por el cambio de la Constitución de 1980, creada bajo la dictadura cívico - militar de Augusto Pinochet, de manera mayoritaria, con el 78,28 % de los votos, aprobando el cambio a una nueva Constitución escrita en democracia.

Cuando se abre la posibilidad para una nueva Constitución se da una especial preocupación en la forma en que esta se irá definiendo, por ejemplo, con la participación paritaria entre hombres y mujeres y la presencia de pueblos originarios en la actual discusión. Se asumió que sin la representación real de la diversidad que nos compone como país, el proceso constitucional quedaría puesto, otra vez, en duda en cuanto a su legitimidad, quedando en entredicho como la actual Constitución de 1980, escrita por una comisión nombrada por Augusto

Pinochet en plena dictadura, y que se caracteriza por ser una Constitución que abrió las puertas a los procesos de privatización neoliberal.

Por otra parte, hasta el año 2021, el voto en Chile se podía ejercer desde los 18 años de edad, lo que excluía a un importante sector de la población. Tal como antes se nos excluía a las mujeres, con una visión patriarcal del derecho a voto, el adultocentrismo todavía sigue siendo una fuerza excluyente que ignoró la voz y voto de un activo segmento de la vida política de nuestro país. Recién durante el año 2022 se abrió la posibilidad de voto voluntario a jóvenes de 16 años. Por ello es necesario que en este proceso, niños, niñas y adolescentes (NNA), participen de manera activa en la discusión constitucional, y para ello, le corresponde al mundo adulto, a través de sus distintas instituciones y organizaciones, ofrecer condiciones para que esto ocurra.

Chile aún carece de mecanismos efectivos de participación que aseguren que los NNA puedan opinar y ser tomados en cuenta, permitiéndoles asumir en forma responsable decisiones en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad. Dichos mecanismos sí existen en varios lugares del mundo y se expresan de diversas formas, donde se destacan por ejemplo los Parlamentos Infantiles alojados en el poder legislativo como es el caso de Uruguay y México, y que posibilitan la participación e incidencia infantil directa; así como el derecho a voto a partir de los 16 años en países como Argentina, Ecuador y Austria. Marshall (2017), discutiendo la posibilidad de este derecho en Chile, considera que los jóvenes presentan capacidad electoral y jurídica a esa edad.

Los NNA tienen una visión de la realidad propia que no solo debe ser escuchada, sino que debe ser tomada en cuenta, tal como señala la Convención de Derechos del Niño. La Constitución tiene temas que atañen directamente a la vida de estos, como su condición de ciudadanos(as), el derecho a la salud y a la educación y a un medio ambiente sustentable y sano; pero también los NNA son actores que conviven el día a día con el mundo adulto y tienen mucho que decir acerca de las condiciones laborales y de retiro de sus padres y abuelos, por ejemplo. Asimismo, no hay que olvidar que la participación infantil es una forma de protección (Ravetllat, 2017; Contreras y Pérez, 2011). Por ello, es relevante que todas las instituciones relacionadas con la infancia, escuelas, liceos de toda proveniencia, juntas de vecinos y otras organizaciones pudieran hacer partícipes de este proceso a sus niños, niñas y adolescentes y, asimismo, exigir a sus posibles representantes que estas voces sean escuchadas y tomadas en cuenta. Nuestro proyecto buscaba entre otras cosas, ayudar a los establecimientos educacionales a generar estos espacios de participación.

Este proyecto de investigación se inscribe dentro de la tradición de la Investigación Acción Participativa, y tiene como objetivos promover y analizar la participación de niños y niñas en procesos consultivos sobre la Nueva Constitución de Chile en 3 escuelas de la Región Metropolitana. El problema que enmarca esta propuesta es, por una parte, la poca integración de la opinión de los niños, niñas y adolescentes en los procesos políticos del país, a pesar de que estos son sujetos políticos con opinión que conviven activamente en nuestra sociedad. Por otro

lado, la baja participación ciudadana de estos actores se replica en las escuelas, las que, aunque generan barreras para la participación, son también espacios con fortalezas y oportunidades para el trabajo participativo con niños, niñas y adolescentes.

El proyecto buscaba ser coherente como propuesta participativa, donde el protagonismo lo toman los agentes escolares, por lo tanto, presenta un diseño que los integra respetando sus etapas vitales, culturas escolares y posibilidades materiales para la realización, en el marco escolar, de actividades consultivas, participativas y/o de “*self advocacy*” (capacidad de incidencia política), entre otras, que surjan del diálogo con los establecimientos escolares. Nuestras preguntas de investigación buscan pensar dos áreas: por un lado, conocer las opiniones de los participantes, y por otro, analizar los facilitadores y las barreras para la participación de NNA en las escuelas. Este artículo, en particular, se centra en el primer objetivo. El desarrollo de este trabajo incluye un apartado teórico sobre la subjetividad política, experiencia comparada en participación en algunos países del mundo y elementos sobre escuela y participación en Chile. Se explicitará el marco metodológico que guió este trabajo y como resultado se analizarán tres temas relevantes para los participantes: la participación en sí, la inclusión y la educación. Finalmente, se cierra con un breve apartado de conclusiones.

Participación de los niños, niñas y jóvenes en Chile, algunos datos relevantes

En general, hay tres acercamientos a la participación de NNA que no son excluyentes entre sí y que pueden constituir un interesante punto de partida (Lansdown, 2001): los procesos consultivos iniciados por adultos, las iniciativas participativas donde los NNA comprendan y apliquen principios democráticos, y la promoción de la defensa de los propios derechos o “*Self - advocacy*”, donde el objetivo es que los NNA identifiquen sus necesidades e incidan en la obtención de sus metas. En Chile, los NNA, hasta ahora, no son considerados ciudadanos. Lovera (2017) menciona 3 elementos fundamentales que serían la razón de esto: primero, no pueden tomar parte en la actividad de los mecanismos formales, tradicionales e institucionales de participación, espacios diseñados y reservados para adultos. En segundo lugar, el modelo de sujeto político es bien particular: hombres con capacidad económica y, por último, la resistencia del mundo adulto a incluir a los NNA en la toma de decisiones, cuestión que podría incidir en una pérdida de poder.

No obstante lo anterior, la participación en lo político y la política, esto es, aquello en que posiciones contrapuestas se manifiestan y divergen o convergen (Mouffe, 2009), ha tenido en Chile una histórica representación en movimientos juveniles, como los estudiantes universitarios y secundarios que fueron actores políticos relevantes durante el siglo XX, con especial presencia desde el 2000 en adelante, después de un proceso de desmovilización (1989 - 1999), luego del cual el movimiento estudiantil retoma protagonismo (Aguilera, 2016). Si bien estos movimientos se asocian con juventud, el movimiento “Pingüino” presenta actores desde 7° básico en sus líneas (Aguilera, 2016). La pregunta acerca de cuándo

ocurre que una persona “se convierte” en un sujeto político podría responderse desde varios ámbitos. Por ejemplo, hay algunos más conservadores que asumen que la politicidad se da con la adultez o cuando las personas tienen una vida pública, como sería el caso de Arendt (Arendt, en Kallio, 2009).

Pero, también hay otras respuestas a esta pregunta. En esta propuesta asumimos que los NNA son sujetos sociales que, al igual que los adultos, están situados socio-históricamente, siendo parte de la realidad que los constituye y rodea. Por lo mismo, sus visiones, ideas, opiniones y visiones del mundo, en general, no son extrañas a este. Si bien sus juicios pueden ser menos o más abstractos, según su edad y entorno, lo que la Psicología no discute es que los niños son constructores de la realidad social, son actores sociales de sus contextos, y pueden ser agentes de cambio más o menos activos de estas realidades. Por lo mismo, niños y niñas tienen opiniones propias, que a veces se fundamentan en lo que le dicen los adultos que los rodean y a veces no. Los niños también son capaces de hacer juicios de valor frente a las opiniones de los adultos, por ejemplo, sus padres. Eso pasa de manera cotidiana cuando los niños no están de acuerdo con mandatos o decisiones de los adultos, y frente a ello tienen múltiples respuestas que no siempre son la obediencia. En Chile, en investigaciones donde los niños han participado activamente, han demostrado su potencial como sujetos políticos, esto es, agentes activos del mundo que los rodea a través de negociaciones en relaciones de poder con el mundo adulto (Peña et al., 2014). También, se muestran como sujetos capaces de reconocer su realidad social y de clase dentro del campo educacional (Peña y Bonhomme, 2018; Peña y Toledo, 2017).

Hablar de participación de NNA es siempre un desafío en Chile, pues no hemos logrado asentar procesos estables en el tiempo que permitan reconocer a los NNA como actores políticos que contribuyen a la toma de decisiones en el país de manera permanente. La mirada adultocéntrica ha impedido desarticular los espacios tradicionales de ejercicio de poder, concentrados exclusivamente en el mundo adulto, limitando la participación infantil a experiencias puntuales, donde prima la instrumentalización de los NNA, que quedan tutelados bajo lógicas tradicionales, reproduciendo encuadres conservadores donde los adultos los modelan y ordenan.

En general, existe un amplio consenso respecto a que la participación de niños y jóvenes da como resultado mejores decisiones, asumiendo que el aporte de los niños se traduce, habitualmente, en información más precisa para los encargados de formular políticas, lo que a su vez da como resultado decisiones más ajustadas y pertinentes a la realidad del grupo a quien se destina la acción pública. Consultar a los NNA y aprovechar sus opiniones, conocimientos e ideas, es un asunto esencial para el desarrollo de políticas públicas efectivas. Existe experiencia constitucional en la Asamblea Constituyente de Nepal, en la que a través del apoyo de la ONG transnacional World Vision, que se asoció con otras organizaciones de infancia, se adoptó una posición común para dar voz a los niños y niñas, incluyendo su participación en la redacción de una nueva Constitución para Nepal. En Ecuador, los niños y niñas participaron el 2008 en el proceso “Mi futuro y presente en la constituyente”. Esta experiencia se mantiene hasta el día de hoy como Consejo

Consultivo conformado por niños y niñas, experiencia que fue emulada también por Perú. En Brasil, el año 2009, se llevó a cabo un Congreso que incluyó a niños, niñas y adolescentes para “analizar, definir y decidir las directrices de la Política Nacional sobre los Derechos de los Niños y Adolescentes, con el fin de preparar el Plan de política Decenal de los Derechos del Niño y del Adolescente” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.20). En Chile, lamentablemente, existen instancias muy acotadas de participación que aún no son masivas.

En nuestro país, la ONG World Vision Chile (2020) lanzó una plataforma de consultas a NNA desde 6 a 17 años. El 26 de octubre se presentaron sus resultados. Votaron 17.000 NNA, de los cuales el 93% habría votado “Apruebo” en el plebiscito. Además, para los niños de entre 6 y 13 años aparece como lo más importante “compartir y ser cuidado por mi familia”; mientras que en el caso de los jóvenes entre 14 y 17 años aparece como primera opción “que mi opinión sea tomada en cuenta”. Cuando se les pregunta sobre qué les afectará más en su futuro, en ambos casos la opción mayoritaria es la pobreza y la desigualdad. Asimismo, la Defensoría de la Niñez (2020) declaró que el actual proceso constituyente debe incluir a los NNA, debe orientarse al reconocimiento de los NNA como sujetos con voz y opinión propia, garantizando espacios de participación activa e incidente.

En enero del 2020, dado que la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales es parte de la red de Universidades por la Infancia, se realizaron 2 Cabildos, uno para niños y niñas, y otro para niños, niñas y adolescentes, este último organizado por UNICEF y Defensoría de la Niñez. Participaron cerca de 30 NNA que a través de metodologías participativas discutieron de sus expectativas en relación con una nueva Constitución. Temáticas como su reconocimiento como ciudadanos, el medio ambiente y la sustentabilidad, la educación, el acceso a salud de ellos y sus familias, aparecieron como temas relevantes, demostrando la conexión con la realidad nacional y el deseo de ser parte de ella.

La participación es uno de los significantes que configuran la noción de inclusión escolar de Echeita y Ainscow (2011), para estos autores el concepto alude a la calidad de las experiencias mientras los estudiantes forman parte de la escuela. Se esperaría que ellos, producto de la inclusión que la escuela lleva a cabo, logren ver incorporados sus puntos de vista y reconocer, a partir de dicho proceso, la valoración y la visibilidad de su bienestar social y personal.

Ascorra et al. (2016), en Chile, dan cuenta que existe una correlación entre las escuelas donde hay participación estudiantil y la buena convivencia escolar. No obstante, esta participación dentro de las escuelas no es extendida ni es necesariamente comprendida como una forma de participación ciudadana (Olivo, 2017). A nivel estatal, el Ministerio de Educación y el Instituto de la Juventud tienen programas de educación ciudadana en Chile (“Escuela de ciudadanía”), para adolescentes entre 15 y 17 años, donde se subraya la creación de liderazgo más que la participación y la discusión sobre el país. Asimismo, el reciente estudio de Valdés et al. (2020) indica que los estudiantes exigen mayor participación en sus escuelas y tienen expectativas de re-inventar los aspectos internos y externos de ella.

Finalmente, para Magendzo (2007), la democracia es esencialmente un ejercicio deliberativo que debe ser infundido, propagado e irradiado en las escuelas, ya sea a través de los contenidos curriculares como también a través de espacios que induzcan a la problematización y diálogo entre argumentos. Tener objetivos claros y una práctica pedagógica deliberativa en sí misma serían formas de lograr una experiencia más democrática en la escuela.

Metodología

Este trabajo, de carácter cualitativo, nos lleva a conocer las opiniones y posiciones políticas de los y las participantes, además de observarlos en el contexto escolar. Adscribimos a los principios de los estudios de la infancia que definieron James y James, donde el marco cualitativo permite pensar a la infancia como una institución social e histórica, configurada en base a significados y procesos materiales, como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad, entre otras categorías sociales (James y James, 2004; 2008).

El diseño está basado en una perspectiva de Investigación Acción Participativa (IAP). Por IAP se entenderá “el proceso que incluye de manera simultánea educación de adultos, investigación científica y acción política y que considera al análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y prácticas como fuentes de conocimiento” (Fals Borda, 1987, p.17), mientras se construyen nuevas fórmulas de relación con el poder junto a los participantes (Montero, 2000). Los principios de la IAP han sido tradicionalmente utilizados en educación, especialmente en el campo curricular, desde que Carr y Kemmis (1988) la actualizaran. Parte de este equipo de investigación ya había trabajado en IAP con niños en escuelas, usando el concepto de “inmersión progresiva” de Guber (2004), donde los avances y planificación de la investigación la hacemos mano a mano con la comunidad escolar, con los niños como protagonistas (Peña y Toledo, 2017). El proceso completo fue realizado con una perspectiva cuasi - etnográfica, que involucra los supuestos y técnicas de la etnografía clásica en un tiempo más acotado (Iñiguez, 2004), manteniendo la rigurosidad y sistematicidad en la indagación y registro (Silva y Burgos, 2011), permitiendo a la investigadora y su equipo tomar notas, tener conversaciones, revisar documentos e imágenes que permitan comprender mejor el proceso participativo de niños y niñas en una escuela, en el marco del cambio constitucional.

Se eligieron 3 escuelas de la RM pertenecientes a las comunas que estuvieran en el primer tercio regional de votación por el “Apruebo” de la región, en el plebiscito de entrada a la nueva Constitución, realizado el 25 de octubre del 2020. De estas comunas, se eligieron 3 escuelas que forman parte de parte de los estratos socioeconómicos definidos por el estudio “Chile 3D” de Grow for Knowledge (GFK)(2019) como: medio bajo (D), medio (C3) y medio alto (C1 a y b). Este artículo destaca la participación de 2 escuelas; una escuela municipalizada de estrato bajo (Escuela 1) y una particular subvencionada en el estrato medio (Escuela 2). No se tomaron en cuenta los resultados de la escuela 3 debido a que no pudimos cerrar todo el proceso por razones institucionales. Participaron cerca de 50 niños y niñas de 8° básico, con un promedio de edad de 14 años. La

cantidad total podía variar semana a semana. La composición de estos grupos fue diversa, tanto en identidades y opiniones. En la escuela 1 se trabajó con 5 sesiones en dos cursos, y en la escuela 2 con 9 sesiones. Ellos y ellas, a través de diversas actividades, pudieron expresar el valor de su voz en la definición del Chile que quieren. La planificación de las sesiones llevadas a cabo se enmarcó en los objetivos curriculares de la asignatura de orientación, específicamente los que se orientan a la formación ciudadana y valórica de las y los estudiantes. Las sesiones estuvieron planificadas pensando en fomentar la reflexión y abrir la conversación de los y las integrantes del grupo, siendo los principales protagonistas de las sesiones los niños, niñas y adolescentes de cada curso, que nos plantearon cómo les gustaría trabajar.

El análisis de la información recopilada se llevó a cabo a través de Análisis de Contenido (AC) y Análisis crítico de discurso (ACD), como modalidad de análisis de datos. El AC se utiliza para lograr la descripción acabada de los procesos, y en este caso se hará a través de análisis categorial de contenido (Vásquez, 1997), que organiza y genera relaciones del contenido obtenido de manera descriptiva. El ACD, por su parte, sostiene que el discurso es una práctica que media entre el texto y la práctica sociocultural a través de convenciones, por lo tanto, su objetivo fundamental es analizar cuidadosamente las relaciones entre discurso y hegemonía, y cómo los discursos tienen efectos reales sobre las prácticas de los sujetos, dejando poco espacio al cambio y la acción (Fairclough, 1989; 1995).

Etapas del proceso

En primer lugar, en conjunto con las escuelas y sus comunidades educativas, se definió el “par colaborador” de la escuela, que sería el contacto directo con la investigadora, pudiendo ser un encargado de convivencia, un profesor de Historia u otra asignatura que hubiera integrado el proceso constituyente a su currículo, u otro profesional de la escuela. Luego de esto, se trabajó junto a esta persona en el primer diseño del proceso, con la consecuente revisión de este a través de una consulta con los niños a través de un órgano consultivo, definido en conjunto para ello, y que siguiera funcionando durante el proceso. Una tercera parte, es el diseño de las actividades, donde se propusieron modelos de trabajo que prioricen la participación de los niños en todas las etapas del proceso, generando un calendario de trabajo. Este diseño fue hecho en conjunto con las escuelas y mantuvo los principios rectores para la “participación significativa” de niños y niñas que recomienda el Consejo para la Infancia (2016), es decir, que ella sea: (i) relevante, (ii) apropiada, y (iii) sujeta a rendición de cuentas. Finalmente, se hizo una socialización de los resultados a través de material editado especialmente, dirigido a Oficinas de la Infancia de comunas y territorios, Defensoría de la Niñez, Subsecretaría de la Niñez y medios de comunicación.

Resultados generales

Revisaremos resultados que aparecieron en 3 ámbitos: la necesidad de participar y ser escuchados, la importancia de un país diverso e inclusivo, y la necesidad de repensar el sistema educativo.

La participación

Los y las adolescentes pudieron discutir la importancia de participar en las sesiones iniciales. Esto implicó que profundizaran con interés en la temática y se sintieran, en general, poco tomados en cuenta por el mundo adulto.

Es interesante que todos y todas asumen que tienen elementos para opinar, pero que no son escuchados en el caso particular de la discusión política por personas mayores que piensan distinto o son recalcitrantes en su posición:

... solo sé que no se puede hablar de política con mi abuela, pero con mi abuelo y mi padrastro sí se puede hablar y se lo toman bien. (Niña, escuela 1)

También, reconocen la diferencia generacional y esperan del mundo adulto un saber experto que ellos no tienen:

porque si una persona pequeña, [es] un niño, y quiere opinar sobre un tema más de adulto, lo van a acallar con la excusa de que no sabes, que estás muy pequeño para saber, o cosas así. (Niña, escuela 1)

yo digo que sí, me dicen eso [lo que dijo la niña anterior], pero luego, cuando yo no sé algo y no opino, después mi mamá, alguien más adulto que sepa me lo explica y entiendo. (Niña, escuela 1)

Otra niña reconoce que ser mayor no implica mayores saberes, especialmente en el campo político, donde reconocen que las personas jóvenes tienen saberes más conectados con las realidades actuales del país:

Yo [converso con] a mi abuela cuando salimos al centro [de Santiago]. Alguien podía insultar a una persona de otro país y yo me colocaba a hablar con mi abuela sobre eso, y terminaba explicándole yo muchas cosas a ella, o también de la comunidad LGTB [...] también le explico muchas cosas, porque los abuelos se pueden tomar las cosas, así como no de la época, como muy eufórico [sic]. (Niña, escuela 1)

Otro participante insiste en que por ser niños los adultos no debemos asumir que no tienen saberes, criticando a la vez las dificultades que en el propio mundo adulto se presentan:

Entre pares siempre todo es más fácil, pero los adultos discuten y se complican por cosas que ya no importan, no entiendo por qué todo tiene que ser tan difícil y por qué no pueden escucharnos o aprender de nosotros también y de lo que queremos. (Niño, escuela 2)

En anteriores investigaciones con niños y niñas en Chile (Vergara et al., 2015), ya habíamos estado de cerca en la enorme implicación que tienen los niños y niñas con sus familias y sus problemas, mostrándose críticos y altamente sensibles a las injusticias sociales de las que son testigos:

Los adultos creen que son los únicos que pueden hablar de ciertos temas, pero la verdad es que nosotros también los vivimos, por ejemplo en salud, yo acompaño a mi abuela al consultorio y conozco lo de la lista de espera eterna y lo mal que lo pasa ¿por qué no podría tener algo que decir sobre salud o proponer mejoras? (Niña, escuela 2)

Es muy relevante que los y las estudiantes reconocen saberes propios y son competentes para detectar con quién se puede conversar y con quién no, son selectivos con sus interlocutores y buscan cuidar sus relaciones familiares. Llama la atención, eso sí, que hablen poco de la relación participativa con el mundo adulto escolar. Un comentario al respecto pone más énfasis en la escuela como institución que apoya, más que una institución de la cual se sientan parte de manera más directa:

Es necesaria la formación [en educación], no solo para [llegar a] la educación superior, sino también [que nos apoyen] psicológicamente, es necesario también el bienestar... Todos los niveles deben tener acceso a lo mismo. (Niño, escuela 2)

Esto es coherente con la diferencia relacional entre familia - escuela que han detectado otros investigadores, por ejemplo, Mayall (2015) y Bjerke (2011), que mencionan que las relaciones de niños y adolescentes con los adultos familiares buscan lograr objetivos comunes del grupo, mientras que en el mundo escolar priman los objetivos instalados por la institución, de manera más unilateral:

en el colegio no tenemos espacios para hablar de estas cosas, antes de esta actividad no sabía lo que era la participación ni la constitución, y ahora me doy cuenta de que puedo pensar y decir todas estas cosas sobre el país, pero no hay más de estos espacios y esta oportunidad de dialogar con alguien que está escuchando y que va a llevar a más personas lo que decimos es una oportunidad que debemos aprovechar. (Niña, escuela 2)

El valor de la participación es fundamental para estos estudiantes. Según Rivera et al. (2021), la misma revuelta del 2019, a nivel juvenil, estaba cruzada por esa demanda. Pero, aun así, la escuela sigue siendo un espacio fundamental para participar que debe ser gestionado por los adultos. Si bien en Chile hay un largo historial de movimientos estudiantiles juveniles que se han caracterizado por su autonomía, no podemos pensar que el mundo estudiantil y el mundo juvenil van por carriles diferentes, de hecho estos espacios promovidos por el mundo adulto son valorados por los estudiantes. Esto es relevante porque es posible pensar que hay disponibilidad para el diálogo, pero parece ser que los espacios son pocos, especialmente en el mundo estudiantil.

La inclusión

La inclusión social y el respeto a la diversidad son dos tópicos de alta importancia para los participantes. La idea de un *todos* que incluya la diferencia se hace presente con fuerza, con dos características relevantes. Por un lado, esta temática aparece acompañada de un diálogo entre los participantes que a veces puede tornarse conflictivo, ya que la diversidad es una posición política que requiere ser defendida. El otro elemento, es que los participantes encarnan, como adolescentes, esa diversidad que defienden y que contextualizan en un país que en el futuro, ellos esperan, se caracterizaría por la aceptación y convivencia con la diferencia. Esta diversidad, se expresa fundamentalmente como la aceptación de las diversidades sexogenéricas y su inclusión real en la sociedad chilena. Entre los puntos que se mencionan aparecen, en términos más amplios, el respeto a la libre expresión en relación a las opiniones y a la diversidad sexual y de género. En términos más específicos, el matrimonio igualitario, la ley de protección y apoyo a las infancias Transgénero, y la adopción permitida para todo tipo de familia.

Todos estos elementos han sido discutidos en los últimos años en la sociedad chilena, que solo desde el 2021 tiene matrimonio igualitario, así como una Ley de identidad de género (2019) -que no reconoce a los niños transgénero-. La adopción homoparental es un tema aún en discusión, sin posibilidad de que se resuelva en el corto plazo. La aceptación de la diferencia, un tema relevante en la adolescencia, pero también en la convivencia de una sociedad.

Me lo imagino [Chile] como un mundo en donde todos se acepten como son, no como una persona rara, pero sí que se respeten las ideas, no porque otra persona tenga otros gustos o piense de otra manera se les va a criticar. (Niña, escuela 1)

También, aparece como tema relevante en las discusiones el derecho a una vida libre de violencia contra las mujeres:

Sobre el comentario de D. [niño, escuela 1] que decía por qué existe el movimiento feminista si matan más hombres que mujeres, y ahí está la diferencia en que existe la violencia de género, que [significa] que a un hombre no lo van a matar por ser hombre. A las mujeres, por eso creo [que existe] también el término femicidio... cuando la mata el hermano, el padre, la ex pareja, pretendientes... A los hombres los matan, pero ya en un robo, cuando van por la calle, les quitan el celular, cosas así. (Niña, escuela 1)

Esta problemática, presentada de forma tan clara por la participante, no es casual. El Chile en que estos niños viven es un Chile rico en movimientos sociales de carácter estudiantil, donde el movimiento feminista tomó relevancia a partir del año 2018 (Ponce, 2020), que se caracterizó por integrarse a un movimiento social más amplio que dio lugar a un proceso para escribir una nueva Constitución. Este es un tema vivo entre los niños y niñas, genera discusiones relevantes que reproducen las discusiones del mundo adulto en relación al mismo tema, otorgándole, por cierto, mucho vigor a las posiciones feministas que defienden el derecho a una vida sin violencia contra las mujeres.

Finalmente, llama la atención el casi nulo interés que se ha puesto en investigar la diversidad social desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes. En este caso, vemos que es un tema de altísimo interés para los participantes, pero hay poco material empírico previo que nos dé más y mejores pistas, más allá de la comprensión contextual del caso chileno. Kostet et al. (2021) mencionan que los niños, en ambientes considerados altamente diversos, hablan de la diversidad como un aspecto común de la vida cotidiana. También tienen repertorios que se centran en la otredad y enfatizan las fricciones culturales que se derivarían de la diversidad. Queda como pregunta si en el Chile del siglo XXI, estamos presenciando mayores repertorios para comprender y propender a la diversidad social.

La educación

Los participantes en las actividades dieron cuenta de manera muy precisa de los cambios que esperan en el área de la educación, área que ha sido parte de importantes movimientos sociales estudiantiles que van del “Mochilazo”, el 2003, al movimiento “Pingüino” del 2006, y al masivo movimiento estudiantil por la gratuidad estudiantil, los años 2011 y 2012 (Aguilera, 2016), de donde surgirían importantes líderes estudiantiles que hoy son parte de la coalición de gobierno (Frente Amplio y otros).

Es en este contexto que los y las participantes llegaron a conclusiones generales claras, como las que siguen: la educación debe ser gratuita y de calidad; debe existir el derecho a una educación igualitaria y no discriminatoria; se debe invertir en una infraestructura que contemple todas las necesidades de la comunidad y que no dependa de si el colegio es municipal o privado. Esto es parte de la crítica al modelo educacional chileno, privatizado el año 1981, durante la dictadura cívico – militar de Augusto Pinochet. En otras investigaciones de parte de este equipo, habíamos detectado las competencias críticas de los niños como estudiantes frente al modelo educativo (Peña y Bonhomme, 2018; Peña y Toledo, 2017).

En términos más específicos, los y las participantes consideran la creación de un sistema de notas que refleje los aprendizajes de los y las estudiantes, y que no sea un número más en una escala. Pensar en evaluaciones de carácter cualitativo. Asimismo, también proponen que al interior de los colegios se contemple la participación y las ideas de niños, niñas y adolescentes en relación a temáticas como apoyo socioemocional y toma de decisiones en temas que le competan. De alguna forma, la importancia de la diversidad y de la diferencia, es un anhelo que quieren dentro de sus escuelas:

La educación no debe ser solo materias y matemáticas y lenguaje, lo emocional también debe estar presente y nosotros tenemos cosas que decir sobre esto y queremos participar. Cuando un compañero no quiere hablar o está triste tal vez esté pasando algo que no quiere compartir con un adulto y si como pares podemos ayudar nos gustaría recibir cursos para aprender cómo hacer y diseñar estrategias para que el inspector o de convivencia puedan hacerlo mejor. (Niño, colegio 2)

Durante el proceso, las posiciones que presentan fueron reflexionadas y discutidas desde una perspectiva de derechos, pero también de responsabilidades como ciudadanos. Los participantes consideran que todos los ciudadanos tenemos responsabilidades, por lo tanto, la lógica de la crítica escolar que desarrollan no se sitúa en una simple mirada facilista. Por ejemplo, consideraron relevante que todos debemos adquirir un compromiso con la sociedad que queremos y con quienes habitan este país, en relación al respeto y al cuidado de los espacios que habitamos. Las responsabilidades que debemos tener como ciudadanos y ciudadanas contemplan, según los participantes: no robar, no ensuciar ni contaminar, no dañar al medio ambiente, y también cumplir con los procesos democráticos: ir a votar, participar de campañas, ser candidatos, etc.

Somos parte de esta sociedad, llegar a este país ha sido importante para mí y quiero tener la oportunidad de aportar desde mi mirada y experiencia más allá de la edad que tenga y que esta no me frene. Creo que todos tenemos algo que decir, y contar con un espacio que nos ayude a ponerle nombre a las cosas que nos interesan y [una] estructura para pensar cómo cambiar las cosas es necesaria, y quiero más espacios así. (Niño, escuela 2)

Otros elementos relevantes que aparecieron en el proceso

Los niños, niñas y adolescentes se muestran entusiastas a la hora de participar, piden que sus opiniones e ideas sean escuchadas y lo agradecen. Los espacios de participación con niños y niñas son espacios repletos de emociones que hay que trabajar *in - situ*. Hay conflictos y tensiones, como en todo proceso de diálogo e intercambio de ideas, así como también mucho agradecimiento y muestras de cariño entre pares y hacia las personas adultas que facilitan el proceso. Siempre es interesante ver cómo los niños, niñas y adolescentes se muestran muy sensibles a las situaciones de injusticia. La visión incluyente de las diversidades sexuales y de género fue transversal y se debía a que todos y todas habían vivido o presenciado situaciones de discriminación que les habían dolido. Lo mismo con el maltrato animal, los niños y niñas son especialmente capaces de ponerse en el lugar del otro, incluso de los no - humanos. Finalmente, el urgente tema del medio ambiente para los participantes es un tema local asentado en sus propios territorios, ya que los niños y niñas hablaron mucho de la contaminación que viven en sus barrios o camino a la escuela. Esto demuestra, otra vez, que trabajar localmente con sus experiencias es fundamental.

Discusión y conclusiones

Chile presenta una interesante paradoja: una rica historia de movimientos estudiantiles, pero una baja participación en el sistema educacional; una situación que probablemente sea común en el resto de Latinoamérica. Nuestra investigación buscaba escuchar y organizar las opiniones de los estudiantes, pero también acompañar a las escuelas en los procesos de participación, ya que en general estas se sienten atemorizadas frente a instancias participativas. Las escuelas con que trabajamos se mostraron generosas y abiertas a pensar la participación como un *estándar* deseable en educación (Lasala y Etxeverría, 2020). Todo el proceso resultó muy bien, y las escuelas pudieron comprender que la participación, si bien conlleva conflictos, estos en sí no son siempre negativos, ya que nos abren a procesos de acuerdos fundamentales para la convivencia.

Los y las participantes de este proceso se mostraron altamente competentes en la presentación de sus opiniones. Los intereses que mostraron, y que acá analizamos, son de alto interés para la vida presente y futura de todos y todas las ciudadanas chilenas. El Chile del futuro es visto por niños y niñas como inclusivo y participativo, donde la educación los potencia en este marco de convivencia. Sus perspectivas no se muestran extremas ni radicales, sino más bien parecen ser un fresco de la vida contemporánea del país. No obstante, sus planteamientos en el cerrado contexto político chileno no son tan simples de comprender y menos de incluir.

Asimismo, para nosotras, como investigadoras y monitoras de la intervención, el proceso fue en momentos complejo y emocionalmente exigente. Consideramos necesario seguir profundizando en los lazos teórico-conceptuales y empíricos de la participación infanto - juvenil y los afectos, ya que estos estuvieron en todo momento presentes, con una fuerte exigencia de involucramiento emocional, por parte de todos los actores del proceso. Nos parece que, si bien siempre es relevante estar pensando métodos y fórmulas de trabajo con niños, niñas y adolescentes, es relevante pensar los efectos y afectos que se generan en las relaciones intergeneracionales y de pares. Hoy, que la convivencia en la diferencia es un tema de importancia mundial, pensar cómo dialogamos a través de conflictos y diferencias es una tarea fundamental. Pudimos ver que este diálogo no es solamente un intercambio de argumentos intelectuales, sino que está entrecruzado por emociones y relatos biográficos en que los niños traen sus propias historias y comunidades. Vaciar de valor sus puntos de vistas podría ser también vaciarlos de su historia y de sus valores familiares y comunitarios, generando mayores desacuerdos y/o posibles distancias para el acuerdo.

Por otro lado, hacer estudios de este tipo con metas ambiciosas puede ser contraproducente, debido a que se requiere tiempo y espacio para el diálogo y la comprensión de las emociones, trabajo que no es automático ni lineal. Trabajar con metas cortas, orientadas a la profundización de los puntos logrados, parece ser una mejor estrategia. Creemos que esta es una limitación, pero también una contribución de este trabajo.

Finalmente, pensando en las escuelas y el especial rol que los propios niños le dan a la educación, consideramos importante repensar el lugar de la ciudadanía en el currículo escolar: estos cursos podrían estar orientados a cuestiones contextuales importantes más que a descripciones abstractas. La urgencia que tienen algunos temas para los participantes son de enorme relevancia, ya que puede cambiar la vida de millones de personas. La ciudadanía no debe ser el simple ejercicio del voto o el ejercicio de la nacionalidad en un mundo en crisis; más bien, debe ser el papel de los sujetos que habitan un territorio como decisores protagonistas en un espacio de convivencia. Generar las condiciones para discutir en espacios protegidos, para llegar a conclusiones comunes sobre realidades concretas, orientados a acuerdos comunes, puede ser una preparación para entender cómo funciona la democracia y cómo somos parte de ella.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, O. (2016). *Movidas, movilizaciones, movimientos*. RIL editores.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología* (Santiago), 25(2), 1-18. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&lng=es
- Bjerke, H. (2011). 'It's the way they do it': Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children y Society*, 25, 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016). *La participación incidente de niñas, niños y adolescentes en políticas públicas y el reconocimiento constitucional de sus derechos*. Ministerio Secretaría General de la Presidencia. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/218>
- Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811 - 825.
- Defensoría de la Niñez. (2020). *Informe Anual 2020: Participación de niños, niñas y adolescentes en el proceso constituyente*. <https://www.defensorianinez.cl/biblioteca/informe-anual-2020-participacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-en-el-proceso-constituyente/>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman.
- Fals Borda, O. (1987). *Investigación Participativa*. Ediciones de La Banda Oriental.
- Grow For Knowledge GFK. (2019). Estudio Chile 3D. <https://insights.gfk.com/es-cl/chile3d>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Íñiguez, L. (2004). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.

- James, A. y James, A. (2004). *Constructing childhood. Theory, police and social practice*. Palgrave Macmillan.
- James, A. y James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage.
- Kallio, K. P. (2009). Between social and political: children as political selves. *Childhoods Today*, 3(2). <http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=43>
- Kostet I., Verschraegen G. y Clycq, N. (2021). Repertoires on diversity among primary school children. *Childhood*, 28(1), 8-27. <https://doi.org/10.1177/0907568220909430>
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making, Innocenti Insights N° 6*. UNICEF.
- Lasala-Navarro, I. y Etxebarria-Kortabarria, I. (2020). Participación en la escuela: Una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 213-230. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.12>
- Ley 21.120. (2019). *Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género*. http://secretariadegenero.pjud.cl/images/documentos/LIG/Gu%C3%ADaLeyIG_a13052020.pdf
- Lovera, D. (2017). Ciudadanía constitucional de niños, niñas y adolescentes. En Anuar Quesille (coord.), *Constitución política e infancia. Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile* (pp. 151-184). UNICEF Chile.
- Magendzo, A. (2007). Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia Deliberativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(4), 70-82. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5525>
- Marshall, P. (2017). El derecho a sufragio de los menores de edad: capacidad y edad electoral. *Revista de ciencia política* (Santiago), 37(1), 1-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2017000100001>
- Mayall, B. (2015). Understanding inter generational relations: the case of health maintenance by children. *Sociol Health Illn*, 37, 312-324. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12227>
- Montero, M. (2000). La construcción psicosocial del tiempo y el cambio social. *Orientación y Sociedad*, 2, 71-85. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2968/pr.2968.pdf
- Mouffe, C. (2009). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Olivo, M. G. (2017). Educación para la Ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016>

- Peña, M. y Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2).
- Peña, M. y Toledo, C. (2017). Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 207-218.
- Peña, M., Chávez, P. y Vergara, A. (2014). Crianças como agentes políticos: Táticas cotidianas de resistência em meninas chilenas de ambiente socioeconômico médio. *Sociedade e Cultura*, 17(2).
- Ponce, C. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, 49(80). <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100280>
- Ravetllat, I. (2017). El defensor de los derechos de la niñez en Chile: hacia un verdadero garante de su interés superior. *Estudios constitucionales*, 15(1), 255-306. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-52002017000100009>
- Rivera-Aguilera, G., Imas, M. y Jimenez-Díaz, L. (2021). Jóvenes, multitud y estallido social en Chile. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4543>
- Silva Ríos, C. y Burgos Dávila, C. (2011). Tiempo Mínimo-Conocimiento Suficiente: La Cuasi-Etnografía Sociotécnica en Psicología Social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87-108. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-146>
- Valdés, R., Manghi, D. y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 55, 1-27. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)
- Vázquez, F. (1997). *Objetivos y medios de la investigación psicossocial*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Childhood in Children eyes: Analysis of discourse among middle income sectors in Santiago. *Children & Society*, 28(2), 81-92.
- World Vision Chile. (2020). *Los niños también votan*. <https://www.worldvision.cl/hubfs/Chile/Documentos/Los-Ninos-Tambien-Votan-World-Vision-Chile-October-2020.pdf?hsCtaTracking=a4ec87d6-904e-4a09-b36a-6441ea44efc1%7C6495412d-6d0e-408d-be20-10e01ca4fe4d>

Aproximaciones teóricas desde la comprensión del cuerpo como construcción socio-cultural hasta la experiencia del cuerpo sujeto¹

Theoretical approaches from the understanding of the body as a socio-cultural construction to the experience of the subject body

Fecha recepción: junio 2023 / Fecha aceptación: octubre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.751>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 135-150

rumbos TS

Gloria E. Casanova-Molina

Investigadora doctoral en Antropología Social y Cultural,
Universitat Autònoma de Barcelona – Grupo de investigación GRAFO- LIS

Máster en Antropología: Investigación Avanzada e Intervención Social,
Universitat Autònoma de Barcelona.

Graduada en Ciencias Políticas y Administración Pública,
Universidad de Concepción, Chile.



gloria.casanova@uab.cat



<https://orcid.org/0000-0003-2889-693X>

Resumen

El presente artículo, a través de un recorrido histórico, pretende exponer algunos referentes fundamentales respecto a las perspectivas y teorías sociales que han abordado la comprensión del cuerpo. En el trayecto del relato se evidencian los quiebres epistemológicos respecto a la representación e interpretación del cuerpo. Un tránsito desde el cuerpo entendido como cuerpo-objeto (una materialidad corpórea), pasando por las propuestas contemporáneas que sitúan al cuerpo como un cuerpo- sujeto (un cuerpo atravesado por la experiencia), hasta el contexto de hipermodernidad, donde los cuerpos se desenvuelven en un nuevo espacio virtual. Distintas disciplinas sociales han teorizado el cuerpo a través de la pregunta “¿qué es el cuerpo?”, en este artículo se presentan algunas tensiones que han derivado de esta interrogante.

Palabras clave

cuerpo; cuerpo-objeto; cuerpo-sujeto; *embodiment*; subjetividad

¹ Proyecto finando por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Ministerio de la Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación - Gobierno de Chile.

Abstract

This article, through a historical journey, aims to expose some fundamental references regarding the perspectives and social theories that have addressed the understanding of the body. In the course of the story, the epistemological ruptures regarding the interpretation and representation of the body become evident. A transition from the body understood as a body-object; a corporeal materiality, passing through contemporary proposals that situate the body as a body-subject; a body traversed by experience, to the context of hypermodernity, where bodies develop in a new virtual space. Different social disciplines have theorized the body through the question “what is the body”, this article presents some tensions that have derived from it.

Keywords

body; body-object; body-subject; embodiment; subjectivity

Introducción

Al explorar la evolución del pensamiento acerca de *el cuerpo*, podemos observar que este propósito se ha buscado lograr en diversas etapas, especialmente desde la aparición de enfoques postestructuralistas. Sin embargo, han surgido importantes obstáculos y críticas que han impedido su éxito. La presentación resumida del recorrido histórico a través de diversos marcos teóricos debe interpretarse como un examen que insta a la reflexión crítica sobre la persistente falta de avance en los paradigmas relacionados con *el cuerpo*. Al mismo tiempo, destaca la relevancia de integrar nuevas propuestas y enfoques del cuerpo-sujeto, rescatando aquellas fortalezas que posibilitan sugerir áreas fructíferas de complementariedad.

Si nos proponemos una rápida definición de qué es “cuerpo”, la primera acepción que arroja la Real Academia de la Lengua Española (RAE) es “aquello que tiene una extensión limitada, perceptible por los sentidos” (RAE, s/f), definición en la cual se puede apreciar inmediatamente el imaginario cotidiano del cuerpo como lo material, como “lo otro” del espíritu. Sin embargo, esta definición no es tan ingenua ni superficial como aparenta, sino más bien ha sido objeto de diversas mutaciones a lo largo de los siglos, siendo uno de los grandes debates suscitados en las Ciencias Sociales (Rorty, 2001). El presente artículo pretende situar el concepto de cuerpo de modo cronológico en el mundo occidental y en los contextos más amplios de la búsqueda de significado. En este esfuerzo, también es importante cuestionarse si realizar este recorrido histórico del concepto *cuerpo* involucra en sí mismo una reflexión crítica, ya que en este recorrido, desde el concepto de cuerpo o *sôma* griego hasta el día de hoy, se puede caer en el error de absolutizar, exportar y reproducir anacrónicamente un símbolo, una palabra ininteligible, que no aportase en nada al entendimiento del cuerpo. Tomando a Merleau Ponty (1957) como punto de articulación teórica, se considera este esfuerzo como relevante para el entendimiento de *el cuerpo*, ya que, de acuerdo con el autor, ni los conceptos ni las palabras son arbitrarias ni inmutables en el tiempo, puesto que están íntimamente ligadas a la propia experiencia. Así lo afirman, aunque desde diferentes perspectivas, tanto la tradición estructuralista (Saussure, 2018) como la post-estructuralista (Derrida, 1985).

Las emergentes teorías del cuerpo coinciden en la necesidad de construir un modelo teórico en el que se consiga una síntesis de la dimensión social y subjetiva del cuerpo, una visión unitaria, una conjunción de las estructuras endógenas y exógenas, una integración teórica del paradigma normativo e interpretativo. Necesitamos un modelo que distinga epistemológicamente entre niveles de explicación referidos a *el cuerpo*, sin que sus definiciones se anulen la una a la otra.

El reto consiste en complementar ambos aspectos dentro de un modelo en el cual tanto la dimensión social como la subjetiva estén acopladas y garantizadas, no como dualismos o dualidades que parecen seguir en disputa. Pues bien, si rastreamos la historia del pensamiento respecto al cuerpo, podemos constatar que este objetivo se ha pretendido alcanzar en diferentes momentos, sobre todo desde el surgimiento de perspectivas postestructuralistas, pero con grandes dificultades y críticas que no les han permitido el éxito.

La exposición sintética de recorrido histórico por distintos marcos teóricos, se debe entender como un análisis que llama a la reflexión crítica sobre cómo los paradigmas sobre el cuerpo no han logrado destrabarse, a la vez que invoca a la importancia, actualidad y necesidad de complementar las nuevas propuestas y enfoques del cuerpo-sujeto, recuperando aquellos puntos fuertes que permiten sugerir planos fértiles de complementariedad.

Cuerpo y alma desde la antigüedad a la modernidad

Desde que existen testimonios de vida humana, existe alguna teoría o práctica respecto a la “realidad” del cuerpo: enterramientos en la prehistoria, pinturas rupestres, etc. No obstante, si nos situamos en el mundo occidental, la historia del cuerpo parece tener sus primeros registros de la mano de la desnudez en la Grecia Antigua, donde se expone el cuerpo masculino de forma pública en forma de dioses, atletas y héroes. Un cuerpo tonificado y musculoso era sinónimo de admiración al plasmar plenitud, juventud y belleza, concepción que va sujeta al símbolo de “carne”, a través de la cual se expresa un ideal materializado en instancias artísticas tales como la pintura, la escultura e, incluso, la arquitectura.

Ya en la Grecia Clásica, *sôma*, palabra con la cual se denominó al cuerpo, atravesará una serie de hitos teóricos: filósofos presocráticos, médicos hipocráticos, Platón, Aristóteles, estoicos, etc. (Entralgo 1989, p.230). Serán Platón y Aristóteles quienes gestarán la jerarquía del dualismo cuerpo-alma, considerando al cuerpo como un instrumento en perjuicio o utilidad de la sustancia alma: “la cárcel/tumba del alma” para Aristóteles, “vehículo del alma” para Platón, y donde, a su vez, se le relega a un espacio subestimado en comparación a la supremacía del alma, debido a que el cuerpo sería entendido como obstáculo al camino del bien, una vil fuente de error y de maldad.

Este modelo de pensamiento se mantendrá hasta la Edad Media, donde la desvalorización del cuerpo continúa presentándose como un síntoma de la época. Con la herencia platónica, el cuerpo es considerado portador del deseo sexual

y vulnerabilidad humana. El cuerpo humano ya no es sólo un eslabón de la gran cadena del *ser*, sino más bien, mezclado con el pensamiento cristiano, que se sirvió de los planteamientos Platónico-Aristotélicos para afianzar el pensamiento religioso con el racional; así, el cuerpo logra “emerger como algo tembloroso, ligado a la tentación, el pecado y la muerte” (García, 2012, p.58).

Será en la Modernidad donde se retoman fuertemente estas ideas ligadas a la revisión científica, donde logra cambiar su significado. Ahora el cuerpo pasa a ser entendido como anatomía, elemento susceptible de ser diseccionado (estas prácticas eran prohibidas en la Edad Media por violar el fruto de la creación divina, pero en esta época se prioriza el avance científico). El cuerpo pasa a ser entendido como mecanismo-máquina. En este hito histórico se desarrolla uno de los momentos más destacables de la separación del cuerpo y alma, logrando crear esa distancia entre la materialidad y la conciencia del individuo.

La ciencia moderna comenzó a descubrir “el cuerpo a costa de encubrir sus rasgos subjetivos, humanos y aún algunas de sus dimensiones propiamente biológicas que escapaban al paradigma físico” (García, 2012, p.47). René Descartes fue uno de los principales responsables de suscitar la dicotomía cuerpo-alma (cuerpo-mente, en su caso), conocida como el dualismo cartesiano. El pensador francés del siglo XVII propone variadas definiciones de cuerpo-mente como categorías divisorias a lo largo de su obra. No obstante, algunas de sus propuestas han sido refutadas como “incoherentes” (Aguilar 2010, p.756), ya que el autor expuso dos líneas de pensamiento: la primera, entendida como la distinción entre ambas sustancias; y la segunda, la interacción entre ambas.

La primera de ellas, la más reconocida de sus legados, ha sido asignarle sustancialidad al cuerpo y al alma en completa distinción e independencia, donde la identidad de la persona estaría dada por la *substancia pensante*, es decir, el alma. Por su parte, el cuerpo, *substancialidad corpórea*, reducida a la mera materialidad. El autor ejemplificaba argumentando que, cambiara o fuera otro cuerpo, la identidad seguiría estando determinada por el alma, por lo que el cuerpo escaparía de cualquier racionalidad. Descartes le otorga al cuerpo lo espacial, a diferencia de la tradición Aristotélica o Platónica antes mencionada, pero a su vez, desconfía de las posibilidades de experiencias sensoriales que puedan provenir de este.

Surge así uno de los principales antecedentes históricos ontológicos del cuerpo humano, a través de esta separación de sustancias: *res extensa*, es decir, un cuerpo-objeto, en tanto este se define como pura exterioridad; y un yo (*res cogitans*), que se identifica estrictamente con el puro pensar (Menacho, 2008, p.14).

Descartes parece situar al cuerpo siempre en desventaja respecto al alma. Sin embargo, la segunda línea de su pensamiento, le concede un lugar privilegiado a esta maquinaria, entendiendo al cuerpo como un reloj, con un exterior completo y un interior compuesto por piezas que gestionarían su funcionamiento, donde Dios es entendido como creador del mundo que dio a este cuerpo un propósito: “que Dios me ha dado a mí como compuesto de cuerpo y alma” (Descartes, 1977, p.117). Aquí, el cuerpo permite unir mente y cuerpo a través del cerebro, lo que a su vez, lo

convierte en el mediador de la comunidad y, como tantas otras cosas, el pensador abrió aquí una puerta tan necesaria como incierta.

Lo fascinante de estas propuestas es que esta dualidad mente-cuerpo se ha mantenido, salvo excepciones, inmutable hasta hoy, ya sea como reproducciones de formulaciones aristotélicas, platónicas o cartesianas, o inclusive aquellas que “escapan” de lo Occidental, como hindúes o budistas, las cuales no se expusieron en esta instancia, pero que de igual forma conceden un espacio privilegiado al alma o al espíritu.

El cuerpo socio-antropológico en la modernidad

Haciendo un gran salto en la historia, debido a que la herencia de Descartes en la filosofía moderna significó un tratamiento del cuerpo sin mayores mutaciones, y con la intención de exponer los esfuerzos por la superación de esta idea sustancialista de la realidad del cuerpo, que surge como punto de inflexión en las Ciencias Sociales, nos situaremos en la segunda etapa de la Modernidad, específicamente en el siglo XIX, donde surgen nuevas reflexiones de corte sociológico, filosófico y antropológico. Esta distinción cuerpo-alma siguió vigente en épocas anteriores, ya sea en el romanticismo idealista alemán como en el empirismo inglés (Rorty, 2001).

En el contexto de sociedad moderna, circunscrita a un tiempo y espacio específico de empobrecimiento masivo, autores clásicos de sociología como Marx, Weber, Durkheim y Simmel, sumados a pensadores como Freud o Nietzsche, serán considerados, en palabras de Paul Ricoeur (2018), los “filósofos de la sospecha”. Cada uno, desde sus respectivas disciplinas, subvirtieron la tradicional devaluación del cuerpo, hurgando en los orígenes y los fundamentos, tanto carnales como materiales, de la preciada espiritualidad humana heredada de siglos anteriores. Si bien no tomaron el cuerpo explícito en sus teorías, este se constituye como pieza fundamental de sus análisis; “un cuerpo inmerso en una sociedad industrial, burócrata y capitalista” (Turner, 1994, p.16). Un cuerpo que sigue siendo un “algo” material, pero esta vez atravesado por el sistema social-capital y condicionado por los medios de producción. La clásica distinción cartesiana entre cuerpo y alma, tomará en el siglo XIX, en un contexto de industrialización, crecimiento demográfico y urbanización, la forma de triada cuerpo-sujeto-sociedad (Luhmann, 2011).

En contraste con la sociología, y durante el mismo siglo, la antropología le cedió al cuerpo un espacio privilegiado al entenderlo como sistema clasificatorio de las sociedades industriales modernas. No obstante, esto no estaría separado de los aportes o reflexiones emanadas desde la sociología o la filosofía. Así lo expone Turner en su artículo “Avances recientes en la teoría del cuerpo” (1994), indicando que esto radica en cuatro razones ontológicas:

1. Antropología filosófica: el desarrollo de esta rama de la antropología en contextos coloniales, situó al cuerpo en el centro ontológico de la encarnación humana como cuestión de origen, en tanto primordial y universal (p.11).

2. Antropología fenomenológica: análisis de la dicotomía *hombre/naturaleza*, tomando como punto de reflexión del cuerpo en aquellas prohibiciones ligadas principalmente a lo sexual, como por ejemplo, el incesto.
3. Antropología física: el darwinismo social contribuyó al estudio del cuerpo humano desde la naturaleza biológica, para luego dar respuestas a diferencias sociales.
4. Antropología social y cultural: el cuerpo también es un potencial que puede elaborarse a partir del desarrollo socio-cultural sobre el cual debe reflexionarse (p.14)

Acorde a estos puntos, y según el análisis del autor, fue el análisis del cuerpo lo que permitió el cuestionamiento del tipo ¿qué es el *Hombre*²?, estas escuelas de pensamiento ofrecieron una “solución” al problema del relativismo social, y/o intentaron explicar los universales humanos en términos de herencia genética por medio de etnografías³. Sin embargo, quisiera detenerme en el cuarto punto, relativo al cuerpo como construcción socio-cultural desde la antropología social y cultural, debido al objetivo del presente artículo.

Si bien el cuerpo ya se había tomado como objeto de estudio en ejemplos de autores clásicos de la antropología como Van Gennep (1986), Boas (1938), Malinowski (1986), Mead y Malinow (1982) y Leenhardt (1997), entre otros y otras que describieron ritos de paso e imaginarios sociales que contribuyeron a poner la corporeidad como una protagonista implícita bajo los mejores auspicios para el pensamiento antropológico socio-cultural, fue Marcel Mauss quien se presenta como el pionero del análisis del problema del cuerpo desde la perspectiva socio-cultural en su artículo “Técnicas del Cuerpo” (2012). El autor propuso la idea de que no existe un comportamiento innato del cuerpo, sino que el devenir en un individuo social involucra un específico aprendizaje corporal, los cuales serán distintos en cada sociedad debido a las habilidades y destrezas incorporadas en ese espacio específico de transferencia.

Mauss no logró salir de las percepciones dualistas ni de la *substancia corpórea* de Descartes, exponiendo que “el cuerpo es el primer y más natural instrumento del hombre” (2012, p.391), y lo representó nada más ni nada menos que como su *medio técnico*; pero sí logró centrar su análisis en el impacto de la cultura en aquellas acciones consideradas por el autor como *técnicas*. Estas técnicas fueron generalmente desapercibidas, por considerarse justamente “naturales”, tales como la alimentación, la limpieza del cuerpo o la postura al caminar. No obstante, Mauss consideró las variaciones y divisiones por sexo y edad, estipulando, a su vez, la naturaleza social del *habitus*, el cual repercutiría en la forma de ejecutar una acción dependiendo de variables como la educación, la clase social, la moda o

2 Se mantiene el uso del masculino genérico para no modificar el concepto utilizado por el autor en su idioma original.

3 Foucault durante una entrevista llamada “Badiou interviews Michel Foucault” realizada el año 1965 y disponible en YouTube, expone que esta pregunta es la primera pregunta antropológica, que surge con ayuda de diversos aspectos filosóficos que le daban su generalidad, por lo que entiende a la antropología como destino de la Filosofía Occidental a comienzos del siglo XIX.

tipos de prestigio (2012, p.388). Serán estos aportes los que “sembrarán la semilla” para grandes referentes de la antropología del cuerpo, partiendo de la premisa de que este comienza a ser comprendido, desde aquí, como un objeto de estudio antropológico, un cuerpo-objeto.

Uno de estos aportes es el de Douglas (2006; 2007), quien reafirma las ideas de Mauss, y, que si bien no se sitúa como la pionera en este análisis, se le ha atribuido ser “la antropóloga que más ha contribuido a la antropología del cuerpo” (Turner, 1994, p.9). Douglas examina la variedad de rituales vinculados al cuerpo, indagando cómo este es moldeado por distintos ritos, según su sociedad y sistema simbólico. La autora agrega la dimensión de género, al exponer que la ritualización del cuerpo, respecto a los dos sexos definidos, cumple una función sustancial: contribuye a la encarnación de los valores inscritos en lo femenino y masculino en forma de *habitus* —retomando a Mauss—, esquemas de percepción, pensamiento y acción, que, a su vez, configuran las referencias que demarcan las líneas definitorias entre Nosotros y los Otros. Esta obra dio una pauta importante respecto al estudio del cuerpo, donde este comienza a gestarse de manera gradual como campo privilegiado de reflexión; un cuerpo atravesado por símbolos, donde brotaron distintos análisis experienciales ligados a la enfermedad, la muerte, el dolor, etc.

Nuevas susceptibilidades emergieron en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, abriendo la puerta a los que se considerarían los “turbulentos años sesenta”, que precipitaría la crítica del racionalismo cartesiano, tan profundamente enraizado en el modernismo, y que parecería encontrar un quiebre definitiva de la mano de corrientes teóricas como el postestructuralismo⁴.

A fines de la década del 1960, el aporte del *habitus* de Mauss también fue retomado por el sociólogo Bourdieu, en sus primeros estudios producidos en Argelia, y que continuará profundizándose por las siguientes décadas. Su análisis agrega una nueva y relevante perspectiva: los cuerpos conocen. El autor expone que el cuerpo no se trata de un objeto pasivo sobre el cual la cultura y la historia se inscribe sin más, sino que los cuerpos van aprendiendo continuamente. Para más exactitud, el *habitus* en Bourdieu, se sitúa entre la estructura y la práctica, y explica cómo este refleja un primer acercamiento al cuerpo más allá de lo meramente orgánico, por medio de su propia “historicidad del cuerpo” (Bourdieu 1997; 2000a; 2000b; 2004). Así, su teoría viene como un intento de superar la vieja antinomia entre determinismo y libertad, entre estructuras objetivas y subjetivas, entre consciente e inconsciente, y entre individuo y sociedad, situando al cuerpo como eje de articulación entre el agente y el mundo social a partir de una relación dialéctica.

No obstante, si bien Bourdieu reconoce que el cuerpo posee esta subjetividad e historicidad, este sigue estando condicionado a estructuras estructurantes

4 Un punto importante de superación de ruptura entre cuerpo y mente, en el mundo contemporáneo, es la estética posestructuralista, enmarcada en la filosofía francesa del siglo XX, la cual expone un análisis desde la subjetividad entendida como formas de vida, de expresiones que se concentran en una práctica, y en una estética como un saber que busca comprender a la gente en sus prácticas del cuerpo, quizás, sobrealizando las prácticas discursivas que definen y moldean este cuerpo.

que impiden la “real” agencia. El cuerpo, en Bourdieu, sería algo así como un campo donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación, dependiendo de su condición histórica. Es decir, existen cuerpos que “dominan” y cuerpos “dominados”, no solo en sentido material, sino también como espacio simbólico, en el cual se consensua esta relación de dominación, donde, sin uno, el otro no existe.

De acuerdo con Esteban (2013), el esquema de pensamiento de Mauss, Douglas y Bourdieu aquí expuestos, se resumirían y sistematizarían bajo la premisa de que “El cuerpo humano es el principal sistema de clasificación y metáfora del sistema social en muy distintas realidades culturales” (p.24).

El cuerpo en la posmodernidad

El cambio de interpretación durante la posmodernidad trae consigo la cultura de la imagen, donde la apariencia es fundamental, deliberar en lo humano es básicamente deliberar en lo corporal, somos solo la expresión de un cuerpo y este debe ser atractivo. Un mundo posmoderno subsumido en un discurso capitalista sometido al consumo, donde “el cuerpo pasa a ser también un objeto de consumo” (Soeangas y Zamorano, 2009, p.335).

Es durante la década de los 80 cuando el estudio del cuerpo se amplía a cómo se construye socio-culturalmente a base de discursos, representaciones, jerarquías, imágenes, etc. Un ejemplo de esto es la serie de trabajos teóricos críticos realizados desde el posestructuralismo. Un referente de esta corriente teórica, quien dirigía su pensamiento contra el reduccionismo biologicista y defendería la diversidad humana, es Foucault, considerado uno de los principales responsables del avance del estudio social del cuerpo en las últimas décadas.

En sus obras “La arqueología del Saber” (1997) y “Las palabras y las cosas” (2014), Michel Foucault desafía la antigua concepción platónica del alma como prisionera en un cuerpo mortal. Argumenta que, si adoptamos una perspectiva basada en las prácticas en lugar de los discursos, es el cuerpo el que se convierte en prisionero del alma. En esta época, el alma, ahora adoptando la forma de un sujeto socializado, se erige como la cárcel del cuerpo. Moldea, a través del discurso, el comportamiento del cuerpo mediante mecanismos de vigilancia y castigo. Foucault redefine así la relación entre cuerpo y alma, desplazando la noción tradicional y destacando la influencia del poder y la disciplina en la conformación de la identidad.

Este interés le llevó a la construcción de teorías respecto a una micropolítica de regulación del cuerpo, y una macropolítica de vigilancia de las poblaciones. Por una parte, nos encontramos con el *anatopoder*, entendido como aquellas maneras de disciplinar el cuerpo individual con el fin de ser útil y dócil, y por otra, se encontraría la *biopolítica*, que remite a la forma de cómo se emplean políticas de administración de la vida de una población, con el fin de sacar la máxima eficiencia de los cuerpos. Ambas técnicas, conformarían lo que Foucault denomina

el *biopoder* (1995; 2009; 2013). A partir de estas dos teorías, Foucault estipula un nuevo pensar sobre el cuerpo, en una especie de revisión de las herencias Platónico-Aristotélicas que produjeron y reprodujeron la innegable supremacía del alma histórica. El autor propone la inversión de este pensamiento, el reemplazo por “el alma como cárcel del cuerpo”, entendiendo al alma como un instrumento disciplinario.

Sumadas a las contribuciones desde la genealogía en su obra “Historia de la sexualidad” (1995), marcarán un hito importante y un vuelco en los estudios del cuerpo. Ya a finales de la década de los 80 e inicio de los 90 surgen variados estudios de revisión histórica de la construcción sociocultural del cuerpo, los que entregarán la posibilidad de comprender el alcance del asunto y ofrecer una óptica renovada a trabajos anteriores.

Actualmente, el cuerpo es un fenómeno que ha ganado autonomía y ha fundado un terreno propio en la teoría social, generando y creando un corpus extenso, entre los que se destacan autores antropólogos y sociólogos, tales como B. S. Turner, en sus textos “El cuerpo y sociedad” (1984) y “Los avances recientes en la teoría del cuerpo” (1994); Le Breton, en su libro “Antropología del cuerpo y modernidad” (2002); Lacqueur (1994); en su interesante artículo “Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud”; y Schilling con “The body and social theory” (2012), por nombrar algunos. Cada uno de estos textos exponen el cuerpo objeto, el cuerpo atravesado por los contenidos socioculturales que es generado y regenerado, aparentemente, de forma inconsciente.

En resumen, hasta aquí, las diferentes producciones científicas se han acercado desde distintas disciplinas o influencias hacia la producción social del cuerpo. Si bien continuamente se actualizan, dialogan y discuten entre sí y/o sobre él, no logran otorgarle la debida significancia a la experiencia del cuerpo como un fundamento unitario y superar esta dualidad histórica. El cuerpo sigue presentándose como una materialidad, operando desde la objetivización, un cuerpo-objeto atravesado por distintos símbolos y/o dispositivos: un cuerpo dócil, un cuerpo pasivo, un cuerpo sin agencia o sin intencionalidad, que difícilmente conforma a un sujeto reflexivo.

Desde un cuerpo objeto a un cuerpo sujeto: el cuerpo vivido atravesado por la experiencia

Es necesario retroceder un poco en esta propuesta de línea histórica para exponer que la reflexión crítica sobre esta dualidad histórica fue recién abordada en 1945 por Merleau-Ponty en su texto original “Phenomenology of perception”, traducido al español en 1957. El autor expone que la *experiencia incorporada*, es decir, el cuerpo como ser-en-el-mundo, constituiría un conocimiento dado por la experiencia y la interconexión con el propio cuerpo, más allá del pensamiento, abriendo puertas a la sensibilidad del sujeto.

Desde esta línea, y retomada a fines de los 90, emergerán autores que darán un giro al campo de la antropología del cuerpo, presentando una nueva perspectiva que ofrece combinar la fenomenología de Merleau-Ponty, la cual reorienta la tradición de localizar la subjetividad en la mente o en la conciencia, trasladándola al cuerpo, para dar paso a las propuestas de cuerpo-sujeto.

Será el antropólogo Csordas, quien en una constante revisión y diálogo entre las propuestas de Merleau-Ponty y el estudio de la práctica de Bourdieu, levantará el concepto de *embodiment*, entendiendo al cuerpo ya no solo como un objeto cultural y social, fuente de símbolos, sino como sujeto de la experiencia, un cuerpo subjetivo (Csordas, 1994, p.269). Con la noción de *embodiment* se pretende superar la idea que lo social se inscribe en el cuerpo, para hablar de lo corporal como auténtico campo de la cultura, como “proceso material de interacción social”, y subrayar su dimensión potencial, intencional, intersubjetiva, activa y relacional. Fundamentalmente, el *embodiment* refiere a una construcción simbólica que se describiría como la penetración, por parte de las representaciones sociales, en el interior del cuerpo, de los cuerpos, dotándoles de imágenes que les sitúan en un lugar en el cosmos y en el seno de las sociedades. Se trataría de las visiones del mundo, de las sociedades, las que *hacen* los cuerpos, y al penetrar en ellos, los conforman.

Esta sería una de las pocas excepciones teóricas, expuestas hasta aquí, que ha llegado próxima a la ruptura de las principales dualidades del pensamiento occidental: mente/cuerpo, sujeto/objeto, objetivo/subjetivo, pasivo/activo, etc. Sin embargo, muchos críticos insinúan que el “dualismo colapsado” que propone Csordas sólo viene a validar la existencia del dualismo y a generar una nueva “dualidad”, que según el autor sería intencional, ya que le permitiría demostrar que esta dualidad no es ni ideológica, ni antagónica, ni tampoco rígida entre el clásico dualismo mente/cuerpo, sino más bien se presentan como “dos extremos de un continuo” (Csordas y Olivas, 2021, p.345).

Otra crítica a esta propuesta, que emana desde la antropología, es la posible proyección al culturalismo norteamericano que Csordas refleja en su teoría, la cual, si bien expone la necesidad de considerar *el cuerpo* en los procesos culturales, parece focalizarse más en el impacto de la cultura sobre el cuerpo que en el propio cuerpo vivido. Esto debido a que en la práctica etnográfica, el autor declara que los resultados están condicionados sobre el contexto cultural, lo que no terminaría de esclarecer la unidad de conceptos.

Un cuerpo sujeto situado en la virtualidad

Estudios más recientes, como los de Varga, sitúan a este cuerpo-sujeto en la hipermodernidad. Un cuerpo encarnado que habita en la sociedad posmoderna y, a la vez, tecnológica, en la que se introduce una nueva dimensión en la relación de los seres humanos con el cuerpo, a saber, la realidad virtual que trae consigo el “cuerpo virtual”, el cual interacciona con un sinfín de cuerpos globalizados y descentralizados. El “cuerpo virtual” no es un cuerpo orgánico ni biológico, más bien

es un cuerpo que surge como efecto del lenguaje donde se mezcla lo imaginario, simbólico y real, existiendo sólo desde la dimensión de las tecnologías digitales. Según Varga, “es un cuerpo que se puede modificar, rejuvenecer, mover en la escala del tiempo, entre otras” (Varga, 2005, p.210). Para el autor, la hipermodernidad y su característica preocupación por la imagen del cuerpo y los procesos corporales serían un síntoma de que el cuerpo hoy, el cuerpo ha vuelto a ser sagrado y puede ser moldeado a gusto en el espacio digital.

En esta línea, y como articulación de interseccionalidad que exigen nuestros tiempos, el espacio vivido por ese cuerpo se transforma en un espacio digital, en el cual la virtualidad también trae consigo un cuerpo que trasciende aquellos espacios corporales determinados por el cuerpo físico, donde se podrían presentar distintas *performances*. Uno de los debates suscitados de aquello ha sido respecto al sexo y género. Van Doorn expone que si bien es posible moldear el cuerpo a gusto y ejecutar infinitas *performances* en dicho espacio virtual, es imposible lograr desprenderse de las estructuras sustentadas por los binarismos. Para el autor, en el espacio virtual el sexo y el género también se materializaría a través de la “imagen virtual”, la que *incorpora* al sujeto, el cual, a pesar de los esfuerzos, reproduciría —a su forma— este binarismo consagrado tanto en los espacios físicos como virtuales (Van Doorn, 2011, p.540).

Así mismo, el autor señala que si bien esto parece ser el fin de las dicotomías clásicas entre cuerpo-mente, hombre-mujer u hombre-cultura, debido a que en este espacio digital es posible una disociación con el cuerpo físico y fomenta una suerte de conciencia incorpórea, esa realidad virtual no logra desconectarnos de nuestro ser encarnado. Es decir, esta experiencia virtual, con sus sensaciones propias, no hace más que afirmar el cuerpo vivido, en vez que anularlo.

En conclusión, si bien la virtualidad permitiría reconstituir la subjetividad, reconfigurar el propio yo y su experiencia, redefiniendo nuestra identidad, esto no sería algo totalmente nuevo, sino más bien las nuevas dimensiones virtuales de sí mismos, que parecen interrumpir sus vidas, eventualmente sólo las expanden. Citando a Bridle:

Lo que se recopila como datos se modela como están las cosas, y luego se proyecta hacia adelante, con el supuesto implícito de que las cosas no cambiarán radicalmente ni divergirán de las experiencias anteriores. De esta manera, la computación no solo gobierna nuestras acciones en el presente, sino que construye el futuro que mejor se adecúa a sus parámetros (Bridle, 2018, p. 44).

Reflexiones finales

El problema de la dualidad, como estructura que sostiene la idea de conocimiento en Occidente, presenta sus implicaciones dentro de la concepción sobre el cuerpo, donde el sujeto se ha entendido históricamente como un cuerpo, al no existir otra posibilidad de existencia material, pero al mismo tiempo, se siente y vive en realidad como una idea, una mente, un pensamiento individual y colectivo.

Como una superación a este problema, desde la perspectiva de Merleau-Ponty, se replantea la experiencia del cuerpo y la posibilidad de sentido, al proponer que pensamientos y sentimientos serían corpóreos a través de la percepción, lo que significó un quiebre desde la experiencia del cuerpo como centro de las heterogéneas vivencias humanas. Esta nueva epistemología del cuerpo ha dado nuevas posibilidades y ha generado un boom de teorías que emanan desde distintas disciplinas que han intentado posicionar al cuerpo en el campo de la subjetividad.

No obstante, tomando la crítica de la antropóloga del cuerpo Esteban (2008, p.26), quisiera señalar una reflexión respecto a la actualidad del campo de estudio del cuerpo, el cual presenta algunas barreras que podríamos identificar como una falta de delimitación clara, que la hace desenvolverse en un “caos teórico” causado por la interdisciplinariedad que es, a su vez, tanto positiva como dispersante. Si bien es innegable que el hablar del cuerpo nos lleva a una infinidad de campos del conocimiento y de la experiencia, muchos de los campos expuestos no han considerado que el estudio del cuerpo, ya sea objeto o sujeto, son cuerpos sexuados y genéricos, lo que suma complejidades al análisis actual.

Este análisis tardío, se debe en gran parte a que el interés social en la diferencia sexual, o específicamente en las mujeres, no se dio de forma específica hasta la segunda mitad del siglo XX. Previamente a esto, las Ciencias Sociales, específicamente la antropología, se limitó a los temas de parentesco como una perspectiva de análisis, sin considerarlos como cuerpos-sujetos con valor en sí mismos, sino objetos que equilibraban las dialécticas de poder entre grupos e individuos a través de su intercambio. Si bien desde la perspectiva fenomenológica sí se levantaron análisis respecto al cuerpo sexuado y su relación con otros cuerpos, se concluyó que “ni la sexualidad puede ser reducida a la existencia ni la existencia puede ser reducida a la sexualidad” (Entralgo, 1989, p.274). Respecto a estas conclusiones ambiguas, Stolcke (2004) levanta la crítica al señalar que hasta aquí, “todos los registros centraron sus análisis en la persona, el individuo, sobreentendidos como categorías socio-culturales universales” (p.29). La identidad y su compleja definición ha sido materia por excelencia de la antropología; no obstante, el cuerpo parece ser aquello que sin suma importancia, acompañó por inercia y sin participación el debate de posturas identidad social o identidad colectiva.

Hoy, si bien el panorama exige que todas las revisiones en materia de teoría del cuerpo se efectúen desde y con diferentes variables, intersecciones y orientaciones múltiples, que se enraízan en disciplinas y especialidades muy diversas, tales como la filosofía, la antropología, la sociología, la semiología, los llamados estudios culturales, y otras muchas manifestaciones artísticas y culturales, permitirían una

reflexión amplia (como la teoría *Queer*, por ejemplo, que buscaría responder “¿cuál cuerpo?”), pero que a la vez puede impactar negativamente en la consistencia teórica, que en gran medida concluye siendo un “eterno retorno” al dualismo cartesiano, que ninguna teoría consigue superar completamente.

A pesar de la aparente paradoja, se puede concluir que nuestra experiencia corporal nunca es completamente natural ni tampoco por completo cultural; nuestros cuerpos habitan esos dos mundos casi desvaneciendo el límite que los divide. De esta forma, el cuerpo-objeto no puede ser entendido como un mero agente atravesado por la cultura, por una serie de símbolos que le otorgarán significados, ya que esta perspectiva deja fuera de análisis el lugar experiencial que es vivida por la inmediatez del cuerpo. A la vez que la experiencia del cuerpo-sujeto no es ni puede ser definida como una mera agrupación de vivencias lineales, ya que vivimos en una continua suplencia dialéctica mediante los espacios que guardan hechos empíricos del pasado y otros que generan nuevas experiencias, que a su vez, pueden ir reinterpretando las del pasado; o también, pueden ser borradas de la memoria corporal, hasta que por distintos hitos puedan reaparecer y ser resignificadas en el marco de lo individual y social.

En consecuencia, si bien muchas teorías sociales han intentado responder “¿qué es *el cuerpo*?”, este artículo ha intentado exponer que a pesar de los distintos esfuerzos por situar el entendimiento del cuerpo como objeto o como sujeto, el hablar de *el cuerpo* como y desde una estructura invariable es casi imposible; ya que, si bien por una parte existe un componente anatómico y fisiológico que sirve de sustrato, este se ha visto impactado por nuevos contextos que permiten su modificación, ya sea por evolución, invención, tecnologías, etc. A la vez, este sustrato que se presume material, posee un acceso privilegiado al mundo y a los otros a través de la experiencia vivencial. En consecuencia, esta dicotomía, que ha sido en gran medida perpetuada por las teorías sociales del cuerpo, desde Descartes hasta hoy, tiene sus opuestos determinados en la focalización de algunos investigadores por el cuerpo como pura corporeidad, pura materialidad, y a otros, interesados por la dimensión subjetiva del mismo, lo cual es inteligible y legítimo, pero no deja de ser insuficiente.

Ambos esquemas de interpretación adolecen del mismo error: la exclusión o ignorancia de su considerado opuesto, lo que se traduce en nuevas dualidades dado que la raíz de este fallo es la misma: el abandono del enfoque ontológico. Si cerramos con la pregunta “¿puede un sujeto singular ser un “autómata social” y a la vez disponer de su propio cuerpo?” Sí, porque estructura y proceso están acoplados y se complementan. Por ello, sería inexacto explicar *el cuerpo* como una única materia dispuesta y pasiva al proceso sociocultural o, en su defecto, únicamente desde los aspectos emocionales atravesados.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. T. (2010). Descartes y el cuerpo máquina. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, 66(249), 755-770. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/2491>
- Boas, F. (1938). *The mind of primitive man*. The Macmillan Company.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros*. Anagrama.
- Bridle, J. (2018). *New dark age: Technology and the end of the future*. Verso Books.
- Csordas, T. (1994). Introduction: the body as representation and being- in-the-world. En T. J. Csordas (ed.), *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Csordas, T. y Olivas. O. (2021). Una mirada retrospectiva y nuevas reflexiones sobre los procesos de embodiment como paradigma y orientación metodológica para la antropología. *Encartes*, 4(7), 337-356. https://ia801808.us.archive.org/29/items/encartes-vol-4-num-7/olivas_shordas-una_mirada.pdf
- Derrida J. (1985). *La voz y el fenomeno: introducción al problema del signo en la fenomenología de Husserl*. Pre-textos.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con respuestas y objeciones*. Alfaguara.
- Douglas, M. (2006). *El levítico como literatura*. Gedisa.
- Douglas, M. (2007). *Pureza y peligro: Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Nueva Visión.
- Entralgo, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Espasa.
- Esteban, M. L. (2008). Etnografía, itinerarios corporales y cambio social: apuntes teóricos y metodológicos. En M. E. Imaz Martínez (ed.), *La materialidad de la identidad* (pp. 135-158). Hariadna Editoriala.
- Esteban, M. L. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Bellaterra.
- Foucault, M. (1995). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI de España Editores.

- Foucault, M. (2013). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Editorial siglo XXI.
- Foucault M. (2014). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores México.
- García, E. (2012). *Maurice Merleau-Ponty: filosofía, corporalidad y percepción*. Editorial Rthesis.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Ediciones Cátedra.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva visión.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo* (Vol. 99). Siruela.
- Leenhardt, M. (1997). *Do Kamo: La persona y el mito en el mundo melanesio*. Paidós.
- Luhmann, N. (2011). *El amor como pasión*. Prometeo.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica*. Planeta Agostini.
- Mauss, M. (2012). *Las técnicas del cuerpo. Introducción* <https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/03/mauss-tc3a9cnicas-del-cuerpo.pdf>
- Mead, M. y Malinow, I. (1982). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Paidós.
- Menacho, M. (2008). *Cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto en René Descartes*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.academica.org/000-096/424.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española. (s/f). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. <https://dle.rae.es>
- Ricoeur P. (2018). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Docencia.
- Rorty R. (2001). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra
- Saussure F. de. (2018). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Schilling, C. (2012). *The body and social theory*. Sage.
- Stolcke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista Estudios Feministas*, 12, 77-105. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200005>

- Soengas, S. E. y Zamorano, S. (2009). *El cuerpo en la posmodernidad*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-020/717.pdf>
- Turner, B. (1984). *El cuerpo y la sociedad: exploraciones en la teoría social*. FCE.
- Turner, B. (1994). Avances recientes en la Teoría del cuerpo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68.
- Van Doorn, N. (2011). Digital spaces, material traces: How matter comes to matter in online performances of gender, sexuality and embodiment. *Media, Culture & Society*, 33(4), 531-547. <https://doi.org/10.1177/0163443711398692>
- Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Taurus.
- Varga, I. (2005). The body-the new sacred? The body in hypermodernity. *Current sociology*, 53(2), 209-235. <https://doi.org/10.1177/0011392105049538>

“Tengo dos papás”: Una aproximación a la paternidad plural

“I have two dads”: An approach to plural paternity

Fecha recepción: mayo 2023 / Fecha aceptación: octubre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rtrs.num30.746>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 151-178

rumbos TS

Catalina Siles Valenzuela

Candidata a Doctora en Sociología. Instituto de Sociología,
Pontificia Universidad Católica de Chile



catasilesv@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-1377-1376>

Resumen

El artículo explora los diversos criterios de atribución del estatus de paternidad a partir de la reconstrucción de historias familiares en torno a la figura paterna en Santiago de Chile. El objetivo general es comprender la naturaleza específica de la paternidad en cuanto vínculo de parentesco práctico desde la mirada y experiencia de las personas entrevistadas. Los resultados del trabajo de campo son sintetizados en la noción de “paternidad plural”, que busca dar cuenta de las distintas dimensiones que la constituyen y de la diversidad de personas que pueden encarnarla.

Palabras clave

paternidad; parentesco performativo; parentesco práctico; historias familiares; paternidad plural

Abstract

The article explores the various criteria for attributing paternity status based on the reconstruction of family histories around the father figure in Santiago de Chile. The general objective is to understand the specific nature of paternity as a practical kinship bond from the perspective and experience of the interviewees. The results of the fieldwork are synthesized in the notion of “plural parenthood,” which seeks to account for the different dimensions that constitute it and the diversity of people who can embody it.

Keywords

fatherhood; performative kinship; practical kinship; family histories; plural paternity

La historia que quiero contar no es la “historia de José Donoso”, sino la de una hija en la búsqueda interminable por saber quiénes fueron sus padres, sean biológicos o adoptivos. Es la búsqueda de la identificación, del entendimiento de quién es uno y del inevitable conflicto que esto implica.

Pilar Donoso (2009), **Correr el tupido velo.**

El fantasma del miembro amputado encuentra siempre la manera de hacerse presente, pica, da comezón, escuece. Y a mí me dolía la amputación de mi padre.

Alma Delia Murillo (2022), **La cabeza de mi padre.**

Clara, una de las entrevistadas, siempre consideró que ella *“tiene dos papás”*: Manuel, su progenitor, quien nunca se hizo cargo de ella y al que ve escasa e intermitentemente; y Oscar, el marido de su madre, quien nunca la adoptó formalmente, pero con quien vivió la mayor parte de su infancia y con el que mantiene un vínculo cercano hasta el día de hoy. Así, aunque ambos entran en la categoría de “padre”, cada uno ha tenido y tiene un significado y posición particular a lo largo de su vida.

Este hallazgo, es decir, la identificación de varias figuras paternas, cada una con un estatus diverso y complejo, apareció en varios de los casos estudiados en el trabajo de campo en torno al ausentismo paterno, condujeron inevitablemente a una pregunta anterior sobre la naturaleza de la paternidad y sobre quién es “padre”. A qué y a quién se hace referencia cuando cuando se habla de ausencia paterna. O en otras palabras: ¿la situación de Clara podría considerarse un caso de ausentismo paterno?

En el contexto occidental, la definición de padre recae primariamente en el progenitor. Y, por tanto, la ausencia paterna suele referirse fundamentalmente a la ausencia padre biológico. Más aun en Chile, en que este fenómeno ha tenido una larga data (Milanich, 2009; Montecino, 2001; Salazar, 2006). Sin embargo, parte relevante de la evidencia empírica recogida por los estudios de parentesco reciente, muestra que, en la experiencia vivida de las personas, la categoría “padre” y la atribución de paternidad pueden comprender una pluralidad de hombres que no necesariamente coinciden con el progenitor, sino que en la práctica ejercen y son reconocidos como tales. De este modo, si desde una mirada externa la falta del padre biológico se define como una situación de ausencia paterna, desde el punto de vista y la experiencia de las personas involucradas el asunto se vuelve mucho más complejo.

Este hallazgo lleva, entonces, a dos preguntas clave de mi investigación que están íntimamente relacionadas: ¿quién es el padre? Y ¿qué define a la paternidad

desde una perspectiva nativa? Esto, a su vez remite a otras interrogantes: ¿Qué formas, gradaciones y estatus de paternidad aparecen? ¿Desde dónde y en virtud de qué elementos se atribuye la paternidad? ¿Sobre qué personas recae la atribución de la paternidad? ¿A quiénes se les niega el estatus de paternidad? ¿Es esta atribución (o no atribución) algo definitivo o puede ser revertido? ¿Cuál es el rol y el peso de la filiación biológica y performativa en la atribución de paternidad? Y finalmente, ¿qué define entonces la presencia o ausencia paterna desde la perspectiva de los sujetos involucrados?

Estas preguntas han sido escasamente exploradas por la sociología de la familia. Recientemente han aparecido algunas aproximaciones que buscan capturar la diversidad de modos y procesos de producción de los vínculos familiares –entre ellos los paterno-filiales–, más allá del sustrato procreativo, a través de conceptos como “family practices” (Morgan, 2006) o “displaying families” (Finch, 2007). Ambos buscan abrir la comprensión de la familia, ya no como una estructura predefinida a la que los individuos pertenecen por vínculos sanguíneos o legales, sino como una cualidad que se “hace” y “despliega” a través de una serie de prácticas o acciones cotidianas que tienen un “significado familiar” en un contexto social determinado. Así, estos autores procuran expandir la categoría familia, darle flexibilidad y fluidez, a fin de captar la enorme diversidad de relaciones que la constituyen a lo largo del tiempo. Sin embargo, estas aproximaciones, todavía incipientes en su formulación teórica y empírica, suponen cierta circularidad en su argumentación puesto que “hacer cosas familiares” y que sean reconocidas como tales, implica una definición previa de lo “familiar”, que permita distinguirla de otro tipo de prácticas, y por tanto de relaciones, “no familiares”; y, hasta el momento, no se ha provisto de un sustento robusto en esta línea, por lo que la definición permanece un tanto ambigua.

Para la antropología, en cambio, el asunto sobre la naturaleza del parentesco y su conformación ha sido objeto de agudas indagaciones y ricas reflexiones y controversias, desde hace ya algunas décadas. No solo en referencia al fenómeno del parentesco en general, sino respecto al fundamento de las relaciones paterno-filiales en particular.

Así, para responder a las preguntas que orientan este artículo, se utiliza como clave interpretativa la discusión antropológica respecto al lugar que tiene, por un lado, el criterio biológico (Shapiro, 2014, 2015, 2018b; Wilson, 2016, 2022) y, por otro, el criterio performativo (Sahlins, 2011a, 2011b, 2013; Carsten, 1995, 2004; Bachiddu, 2012) en el proceso de ontogénesis personal y en la configuración del parentesco, que le dé sentido a las percepciones y experiencias de los casos de estudio en torno a las relaciones paterno-filiales.

El objetivo general es comprender la naturaleza específica de la paternidad en cuanto vínculo de parentesco práctico (Pina-Cabral & Silva, 2013; Weber, 2005, 2013) a partir de la mirada de las personas entrevistadas para esta investigación. Esta perspectiva, aunque ha sido poco explorada, hace un esfuerzo de síntesis que considere las distintas dimensiones que constituyen el parentesco y sus interrelaciones. Lo anterior permite dar cuenta del carácter plural de la paternidad,

así como de la heterogeneidad, dinamismo y gradualidad de los modos participación paterna, que rompen con la visión dicotómica de la ausencia y presencia, como categorías unívocas, estáticas y discretas.

¿Qué define el parentesco? Discusión sobre su fundamento biológico y performativo en los estudios contemporáneos

La crítica de David Schneider a los estudios de parentesco tradicionales (1984) significó un giro radical en la comprensión de los lazos de parentesco en los estudios socio-antropológicos. Para el antropólogo norteamericano, el énfasis determinista en el criterio biológico que había primado hasta entonces no se derivaba de la evidencia etnográfica en sí misma, sino de una proyección rígida y etnocéntrica de la investigación occidental, que tradicionalmente ha recalcado la genealogía y la reproducción en el cálculo del parentesco. Este argumento sirvió como catapulta para una nueva narrativa dominante en la investigación en esta materia, que puso el acento en los medios performativos en la conceptualización de los vínculos del parentesco, divorciándose de la perspectiva biológica imperante hasta ese momento.

Este cuestionamiento sobre qué define al parentesco se ha traducido en una bifurcación en las aproximaciones al tema, entre quienes sostienen la preeminencia de la cultura en la constitución de estos vínculos, por un lado, y quienes enfatizan la primacía del carácter biológico de los mismos, por otro. Sin embargo, nuevas perspectivas han buscado subsanar esta disociación entre ambos aspectos, intentando resaltar la complejidad de las relaciones entre las distintas dimensiones del parentesco –que no son contrapuestas–, los procesos a través de los cuales operan, y el lugar que tiene cada una de ellas en la comprensión y experiencia de las personas.

El objetivo de este apartado teórico se enmarca en el propósito anterior. El propósito es recoger algunos planteamientos y conceptos básicos de ambas posturas, destacando el aporte de cada una y estableciendo también algunos puntos críticos, de modo tal que puedan iluminar la interpretación y análisis de mis propios hallazgos empíricos en torno a la pregunta sobre qué define la paternidad y, por tanto, a quién se le atribuye ese estatus desde el punto de vista nativo de los casos estudiados.

El fenómeno de la paternidad es particularmente interesante de analizar dentro de esta discusión general, pues históricamente ha tenido un lugar y características peculiares en el núcleo generativo del parentesco. Así, mientras que la maternidad ha estado siempre más asociada al ámbito biológico y, en ese sentido, su definición y atribución ha sido menos problemática para las propias sociedades, al menos hasta la irrupción de las técnicas de reproducción asistida; la paternidad, dada la dificultad para verificarla hasta hace poco tiempo mediante una prueba de ADN, ha sido concebida más bien como una construcción social a partir de criterios de distinta índole. Como señala Nara Milanich en su reciente trabajo *Paternity: The Elusive Quest of the Father* (2019, p. 15): “La paternidad no era primariamente un

hecho natural derivado del acto de la procreación; era un hecho social traído a la existencia a través de los actos y palabras de un hombre y la observación de la comunidad”. De este modo, el padre no era necesariamente el progenitor sino aquel que por diversos motivos asumía la paternidad y era reconocido como tal, voluntaria o forzosamente. Este revestimiento social de la paternidad se mantiene de algún modo hasta la actualidad, como explica Milanich (2019), aun cuando sea posible establecer con certeza la conexión biológica, revelando la enorme complejidad que se esconde detrás de esta categoría.

Parentesco performativo: “new kinship studies”

Para los nuevos estudios del parentesco (*new kinship studies*) la producción de este tipo de lazos es fundamentalmente performativa en cuanto que son los símbolos y actividades culturales particulares los que le otorgan su significado y significancia. Esta perspectiva busca poner de relieve el parentesco como experiencia vivida, más que como resultado de una estructura o sistema estático, y en esta línea, le resta importancia al criterio biológico en su constitución.

El texto del antropólogo Marshall Sahlins, “What kinship is” (2011a y 2011b), que luego publicaría como libro (2013), se ha convertido en un referente obligado en esta discusión. En este ensayo basado en una amplia evidencia etnográfica, propone una desafiante definición de parentesco sintetizada en el concepto de “*mutuality of being*” (mutualidad de existencias) que “consiste en una pertenencia intersubjetiva, en la cual las personas se perciben a sí mismas como participando intrínsecamente de la vida de los otros. (...) Considerado en términos generales, los parientes son personas que se pertenecen unos a otros, que son miembros unos de otros, que son co-presentes unos en otros, cuyas vidas son vinculadas e interdependientes” (2011a, p.11, traducción propia). Esta formulación, que sintetiza y unifica varios aportes dispersos de esta nueva aproximación en los estudios de parentesco (Carsten, 2004, Franklin & Mackinnon, 2001, Strathern, 1988), permitiría dar cuenta de la enorme variedad de formas de parentesco culturalmente constituidas (e.g, a través de la comensalidad, compartir alimentos o sufrimientos, reencarnación, memorias compartidas, adopción, amistad, entre otras), evitando, a su juicio, una visión estática y reduccionista de este fenómeno. Sahlins (2013) insiste en que no es el nacimiento o la procreación la que define las relaciones de parentesco, sino que es el orden del parentesco previamente establecido en cada sociedad particular, a través de diversos mecanismos, el que le entrega su significado a estos hechos biológicos. Estos incluso pueden ser completamente prescindibles para establecer dichos vínculos, dado que todos los medios de constituir el parentesco son para el autor esencialmente iguales.

Por su parte, Janet Carsten (1995, 2004) destaca el carácter procesual de las relaciones de parentesco, producto de la fluidez y mutabilidad de las substancias que las constituyen. Dado que los vínculos no están definidos de antemano, sino que se configuran a través de determinadas prácticas –como la alimentación o el vivir juntos–, se trata de un proceso continuo de actualización que tiene lugar incluso antes de la gestación y se prolonga por toda la vida. En

esta línea, la dimensión performativa del parentesco sostiene que los lazos no están necesariamente pre-constituidos ni tampoco son irrevocables, sino que se construyen y deconstruyen en la experiencia práctica de las personas. El estudio de Giovanna Bacchiddu, “Reticent Mothers, Motherly Grandmothers and Forgotten Fathers: the Making and Unmaking of Kinship in Apiao, Chiloé” (2012), es un ejemplo local de esta aproximación. Su objetivo es mostrar que el parentesco no está en lo “dado” sino en lo “hecho”, dando cuenta del rol crítico que tiene la agencia en la determinación de este tipo de lazos. Para Bacchiddu, el vínculo existe de forma latente o potencial, pero requiere de activación o validación a través de un código de conducta que transforma a las personas en parientes. Esto se mostraría de manera evidente en el caso de la comprensión de la maternidad por parte de las personas en Apiao: para ellas dar a luz no convierte a una mujer en madre a no ser que ella misma críe al niño. Es decir, es la crianza la que otorga el estatus de maternidad, que no siempre coincide con la progenitora. Para los habitantes de esta zona, “acordarse” o preocuparse por alguien es el valor que une efectivamente a las personas y crea el lazo de parentesco. Por el contrario, “olvidar” a alguien es la negación de la relación y puede borrar el vínculo. Esto sucedería a menudo con los hombres que tienen hijos sin casarse con su pareja: ellos serán olvidados y nunca formarán parte de la familia del niño.

La crítica inicial de los nuevos estudios de parentesco al paradigma clásico hacía referencia fundamentalmente al tratamiento del tema en comunidades fuera del contexto euroamericano. Sin embargo, las transformaciones en las configuraciones y dinámicas familiares en las sociedades modernas producto de fenómenos nuevos, y otros de larga data, como el aumento del divorcio, las uniones consensuales, el nacimiento de hijos fuera del matrimonio, la proliferación de familias reconstituidas y ensambladas, la filiación monoparental y la establecida por parejas homosexuales, las técnicas de reproducción asistida y los procesos de adopción internacional, entre otros, han mostrado la pertinencia de incorporar la perspectiva performativa para su comprensión. No obstante, si bien este nuevo enfoque ha permitido dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad de las formas de parentesco efectivo, al mismo tiempo, ha dejado fuera de la indagación y reflexión teórica y empírica de los estudios de parentesco el lugar y significado que tiene sustrato biológico en la conceptualización y práctica del parentesco en las sociedades occidentales modernas –que está lejos de ser algo estático y evidente–, generando un enorme vacío comprensivo (Edwards, 2009).

El rescate de la centralidad biológica

Ante el énfasis culturalista del parentesco performativo, otros autores desde diversas disciplinas y sin desconocer la existencia de otros fundamentos sociales, han argumentado respecto a la importancia del criterio biológico en la constitución de los lazos de parentesco.

En una serie de artículos, Warren Shapiro (2014, 2015, 2018) critica la aproximación de los nuevos estudios de parentesco afirmando que, según la evidencia etnográfica, a pesar de que es posible reconocer otros criterios de

conformación de vínculos de parentesco además del procreativo y sus derivados, este último debe tener un estatus privilegiado en cuanto que los demás son modelados según este criterio fundamental. Un análisis de la estructura semántica de otras nociones de parentesco nativas muestran que éstas asumen categorías “primarias”, ya sea como analogía, por extensión o como antítesis. En este sentido, Shapiro (2018) se apoya en la teoría de la focalidad y extensión que atraviesa la obra de Harold W. Scheffler (e.g 1978, 1986) para señalar que en las relaciones de parentesco es posible reconocer y diferenciar al miembro “focal” de las extensiones que se hacen a partir de él y que permiten llamar a otros sujetos de la misma manera o en términos similares. Para Scheffler la membresía focal corresponde fundamentalmente a los vínculos de la familia nuclear, desde donde las relaciones se extienden a otras personas fueran del núcleo familiar; y estas extensiones se consuman por una serie de normativas que tienen una considerable generalidad entre las diferentes culturas. Así, para el caso de la paternidad, es posible identificar al miembro focal “padre” como el progenitor y distinguirlo de otras figuras masculinas “paternales” que pueden ocupar su espacio y ejercer los roles que se esperan de él. En palabras de Shapiro, “Podríamos decir que él es ‘como un padre’, o paternal, en el sentido de que es masculino, autoritario y nutriente, que su posición se asemeja o modela a la de un verdadero padre” (2018, p. 17, traducción propia).

Robert A. Wilson (2016, 2022), por su parte, señala que la discusión entre las teorías de parentesco “pasadas y presentes” se sitúan sobre un falso dilema entre naturaleza y cultura como elementos dicotómicos y contrapuestos, y aboga por la necesidad de una visión más integrada sobre el parentesco en las ciencias sociales. Para el autor, reconocer una dimensión no implica rechazar la otra –como lo formula Sahlins en su texto (2013): *what kinship is, culture and is not, biology*– sino que más bien se trata de identificar sus imbricaciones y escapar de los reduccionismos en un sentido u otro. Desde su punto de vista, liberar al parentesco del esencialismo biológico pasado no puede llevar a un abandono de los hechos biológicos sobre los que se anclan los términos y conceptos asociados al parentesco a través de las diversas culturas humanas. En este sentido, el autor argumenta detenidamente sobre una incorrecta interpretación de los datos etnográficos sobre los que se sustenta en enfoque performativo que, en realidad, muestran la presencia y relevancia de los argumentos progenerativos en la conformación del parentesco. Para Wilson el principal problema del acentuado constructivismo propuesto por los nuevos estudios del parentesco es que carece de una definición que permita distinguir las formas particulares de “estar relacionado a” (Carsten, 2004) o “mutualidad del ser” (Sahlins, 2013) que constituyen el parentesco del amplio abanico de relaciones humanas. En este línea, propone una reconsideración sobre la materia que permita incorporar la dimensión biológica, genealógica y reproductiva en la comprensión del parentesco, no como una propiedad determinante –que impide ver la variabilidad de las culturas particulares–, sino como un elemento que impone ciertos límites o restricciones a su conceptualización. A partir de ahí, una vez superada la bifurcación, identificar el peso que tiene el criterio social o biológico en la constitución de estos vínculos en un contexto particular queda sujeto a la observación empírica.

El parentesco práctico: una nueva perspectiva integradora

La prolífica discusión sobre los fundamentos constitutivos del parentesco que ha generado el giro schneideriano –a la que he aludido hasta aquí someramente para dar cuenta de sus argumentos centrales– entre quienes sostienen la preeminencia del enfoque culturalista y quienes buscan reactualizar la perspectiva biológica, ha motivado la emergencia de nuevos lineamientos epistemológicos en este campo de estudio. Estos lineamientos buscan poner en diálogo ambas posturas, conscientes de la insuficiencia de considerar uno u otro criterio aisladamente en la producción del parentesco, en lugar de explorar la complejidad de sus interrelaciones en cada contexto sociocultural específico (Edwards & Salazar, 2009).

El propósito de este artículo es ahondar en la formulación de Florence Weber, quien a partir de su trabajo en la sociedad francesa contemporánea, propone una “reconsideración del parentesco” (2013) a través de un nuevo enfoque que ha denominado como una “sociología del parentesco práctico” (2005). Mediante el estudio etnográfico de casos, a la autora le interesa especialmente examinar cómo los cambios en las costumbres, las leyes y las técnicas reproductivas han llevado a una transformación en las relaciones de parentesco, complejizando la articulación entre las tres elementos que las producen: la sangre (biológica), el nombre (legal) y lo cotidiano (doméstica). Estos criterios, que durante el último siglo estuvieron superpuestos en las sociedades occidentales a través del modelo de familia nuclear, no son incompatibles ni tampoco concurrentes, sino que pueden añadirse unos a otros en un entramado complejo. En este sentido, es tarea de las ciencias sociales descubrir sus asociaciones y disociaciones en la experiencia nativa de las personas en cada contexto particular. Así por ejemplo, en el caso de la paternidad, sucede con bastante frecuencia que al menos una de estas dimensiones está ausente o disjunta: el padre biológico no es siempre quien asume la paternidad y la ejerce en la práctica y tampoco quien es reconocido legalmente con tal. Esta situación límite, descrita en detalle por Florence Weber en el caso de Berenice (2013), muestra hasta qué punto el vínculo de paternidad es un fenómeno compuesto, que reúne diferentes ámbitos de vínculos económicos, jurídicos, afectivos y biológicos, encarnados muchas veces en personas distintas.

El trabajo de Weber pone especial énfasis en el parentesco cotidiano, que hace referencia a “los vínculos forjados por compartir la vida diaria y la economía doméstica en sus dimensiones materiales y afectivas, y donde tiene lugar el trabajo de socialización” (2013, p. 24). Según muestran sus hallazgos empíricos, este elemento “emerge como el cimiento emocional del parentesco”, sin el cual ni el aspecto biológico ni el legal –que le otorgan su dimensión duradera– logran afirmarse plenamente (2013, p. 5). La autora reconoce que en la práctica el parentesco cotidiano es condición necesaria pero no suficiente para el ejercicio del parentesco (2013), sobre todo dada la fuerza que mantiene “la ideología de la sangre” en las sociedades occidentales. Sin embargo, su enorme utilidad como herramienta conceptual y analítica radica en la posibilidad de observar las prácticas y obligaciones que trascienden las disposiciones legales, accediendo a fenómenos que son invisibles o que han sido descuidados por enfoques normativos o formales del parentesco, en favor de las otras dos dimensiones, biológica y legal.

Respecto al contexto latinoamericano, particularmente interesante para efectos de este estudio es el trabajo etnográfico en las poblaciones del sur de Bahía en Brasil, realizado por João de Pina-Cabral y Vanda Aparecida da Silva y recogido en *Gente livre: consideração e pessoa no baixo sul da Bahia* (2013). En este ensayo, los autores abordan el parentesco como un elemento central en el proceso de *ontogénesis* mediante el cual cada persona es constituida como tal a lo largo de su vida. En el caso de la filiación, estos vínculos pueden tener un fundamento procreativo, los “padres verdaderos”, utilizando la categoría nativa bahiana, o un fundamento performativo que denominan como “padres de consideración” o “padres de crianza”, y que pueden o no corresponderse.

El concepto clave que Pina-Cabral y Silva rescatan es el de “consideración”, que definen como un principio cualificante de las relaciones de proximidad, mediante el cual se les da significado o se les atribuye relevancia. Es decir, a través del cual los vínculos se hacen efectivos o constitutivos en la edificación personal. La consideración por el otro implica gestos constantes y concretos de apoyo o sustento, responder a sus requerimientos y hacerse partícipe en términos vitales y de forma continua. Esto opera de forma especial en el caso de la filiación: “los lazos resultantes de la práctica común de niños que son criados en contextos domésticos donde los progenitores no están presentes representan, por excelencia, la instancia máxima de consideración” (2013: 29, traducción propia).

Así, para los autores, el nexo que genera la consideración tiene una resonancia especial en las relaciones de parentesco, por su profundidad. Sin embargo, en sus observaciones etnográficas respecto a la filiación, reconocen también la fuerza que tiene desde el punto de vista nativo el lazo biológico procreativo. Este ostenta un carácter irreversible y de mayor “verdad” para las personas, porque “es vista como parte de la fábrica material del mundo” (2013: 31), y un elemento fundamental en la comprensión de la propia identidad. De este modo, dado que las personas se generan mutuamente no solo moral o afectivamente, sino también como carne y hueso, la dimensión procreativa es considerada como parte relevante en el proceso de ontogénesis personal y, por tanto, en la definición del parentesco.

Esta investigación se enmarca en la perspectiva socio-antropológica del parentesco práctico aquí esbozada y que, aun cuando todavía es minoritaria, permite integrar las múltiples dimensiones que estructuran el parentesco en la experiencia práctica de los sujetos involucrados. El propósito del artículo es explorar empíricamente los diversos criterios y mecanismos a través de los cuales las personas forjan en la práctica sus vínculos de paterno-filiales –y a través de ellos, otras relaciones de parentesco–, les dan sentido, los sostienen, los revierten o los reniegan. Más específicamente, propongo identificar qué lugar le otorgan los sujetos a los lazos biológicos y a los performativos en los procesos de ontogénesis personal y cómo se articulan, desde una mirada procesual que permita dar cuenta de su complejidad, dinamismo, gradualidad, variabilidad y también de su ambigüedad.

Métodos

En este artículo utilizo el método de *historias familiares* desarrollado por Pina-Cabral & Lima (2005) a partir de su extensa labor etnográfica en contextos en que las posibilidades de realizar observación participante en su modalidad inmersiva no resulta factible. Esto obliga a desenvolver nuevas estrategias de aproximación al terreno, donde más que una delimitación del campo por territorios, se trata de acceder a configuraciones familiares que constituyen “casos” potenciales de estudio, utilizando la entrevista en profundidad como herramienta principal para la recolección de datos.

Este abordaje metodológico permite llevar a cabo una indagación densa y profunda del fenómeno de estudio, que logra captar su complejidad. En primer lugar, el método de monografías familiares, como variante del estudio de casos, exige un proceso de contextualización de los sujetos participantes, que permita situarlos en el marco sociocultural y, sobre todo, en la constelación de relaciones familiares en las que despliegan sus trayectorias (Pina-Cabral & Lima, 2005). Esto hace posible superar las limitaciones de un tratamiento aislado de los sujetos, en que se corre el riesgo de coleccionar una serie de discursos autovalidados, perdiendo la capacidad de encuadrarlos en prácticas internas de un campo complejo de relaciones. Las historias de familia, en cambio, permiten adentrarse en el contexto intersubjetivo en que se encuentra los participantes de cada caso, a través de relatos altercentrados que permitan un conocimiento polifacético del fenómeno de estudio y reemplazar, de algún modo, la ausencia de una observación prolongada y sistemática en el campo (Pina-Cabral & Lima, 2005).

En segundo lugar, la utilización de la entrevista en profundidad como herramienta fundamental para la recolección de datos, tiene como objetivo comprender el fenómeno de estudio desde la perspectiva de los sujetos involucrados, siendo estos la fuente privilegiada de información (Guber, 2001). En otras palabras, este abordaje metodológico permite indagar en los estilos de participación parental experimentados por los individuos e ir más allá de los criterios o mediciones establecidas de antemano por el investigador que opacan otros aspectos del fenómeno como tal. De este modo, bajo este enfoque se busca rescatar la dimensión performativa de la parentalidad, recogiendo y restituyendo las historias, prácticas, discursos y experiencias desde la perspectiva nativa, es decir, desde un enfoque sensible a las lógicas y categorías de los propios participantes.

En tercer lugar, la restitución de las historias de familia permite integrar la dimensión procesual de la paternidad, pues supone explorar las biografías o trayectorias vitales de los sujetos involucrados, a través de la perspectiva del curso de vida, superando la visión estática y unidimensional respecto a la participación paterna. Este enfoque no implica la reconstrucción completa y pormenorizada de toda la vida de los individuos –lo que sería una tarea fútil e inalcanzable– sino más bien la capacidad analítica para captar los elementos relevantes respecto al fenómeno particular, y articularlos en una trama temporal y temáticamente coherente y significativa.

Finalmente, en cuarto lugar, el método de monografías familiares implica un trabajo de análisis comparativo, que permite trascender el caso concreto en vistas de esfuerzo explicativo mayor de la realidad social que se interroga. Como señalan Pina- Cabral & Lima (2005, p259, traducción propia):

“Así informaciones que obtenemos cuando comparamos varias historias de familia de un mismo contexto social, revelan modos de relacionamiento e interpretación del mundo que, porque informan las prácticas cotidianas de los sujetos, trascienden largamente las historias familiares individuales. Miradas en su conjunto, estas historias de familia sobre un mismo contexto articulan un riquísimo universo empírico”.

Este artículo se basa en el trabajo de campo realizado entre diciembre del 2020 y agosto del 2021, en Santiago de Chile. Durante este periodo tuvo lugar el proceso de búsqueda y recolección de casos de estudio, principalmente a través del método de bola de nieve. Cada caso estuvo constituido por una configuración familiar en la que existiera algún tipo de ausencia paterna, y de la cual se entrevistó a distintos miembros –principalmente hijos adultos y sus madres– con el propósito de reconstruir su historia familiar en torno a la participación paterna.

Para el trabajo de campo seleccioné nueve casos pertenecientes a los estratos socioeconómicos altos (3), medios (3) y bajos (3) de Santiago, y en casi todos los casos participaron entre dos y tres personas, realizando 18 entrevistas en total. Dado el contexto de pandemia por el COVID-19 en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, la mayor parte de las entrevistas se realizaron virtualmente por medio de la plataforma Zoom y solo en algunos casos se hicieron de forma presencial. Las conversaciones tuvieron una duración aproximada de 2 horas, y todas fueron grabadas y transcritas en su totalidad para su posterior análisis. Para resguardar la confidencialidad de los participantes, en este artículo se reemplazaron todos los nombres propios por seudónimos y se evitó incluir cualquier información sensible que pudiera contribuir a su identificación. Asimismo, para salvaguardar la participación voluntaria e informada de los participantes se obtuvo el consentimiento informado de cada uno ellos antes de iniciar la entrevista.

Por último, dada la extensión del artículo y con el propósito de resguardar el tratamiento en profundidad de cada caso que exige el método monográfico, se seleccionaron tres casos que fueran particularmente ilustrativos del carácter plural de la paternidad.

Paternidad plural: análisis de resultados desde la perspectiva del parentesco práctico

El proceso de indagación en torno a la ausencia paterna remite a una pregunta previa que guarda relación tanto con el significado mismo de la paternidad, como de quién es reconocido como padre desde el punto de vista de la experiencia vivida de los hijos (ego) y de sus madres. Los hallazgos del trabajo de campo apuntan hacia una enorme complejidad en el fenómeno de la paternidad que permiten hablar de una “paternidad plural”, que se manifiesta en dos sentidos, uno interno y otro externo. El interno, en cuanto que la paternidad está compuesta por varios elementos que, a la luz de la discusión teórica sobre el parentesco práctico antes analizada, pueden agruparse en dos categorías: performativa y biológica. El externo, en tanto que las diversas dimensiones pueden estar encarnadas por sujetos distintos, produciendo una disociación entre los elementos constitutivos.

Cuando la pluralidad externa no existe, es decir, cuando todas las dimensiones de la paternidad coinciden en una misma persona, resulta más difícil, desde el punto de vista analítico, percibir su pluralidad interna. De ahí la ventaja metodológica de estudiar el fenómeno de la paternidad en situaciones en que existe un desacoplamiento de los aspectos que la conforman, como destaca Florence Weber (2005, 2013), para capturar esta complejidad. Los tres casos acá recogidos poseen esa característica.

Asimismo, los resultados obtenidos a partir de los relatos de las personas entrevistadas mostraron no solo el carácter plural de la paternidad, sino también cómo ésta se articula desde el punto de vista nativo. En efecto, cada una de estas dimensiones y las personas que la conforman adoptan, en la práctica, posiciones o estatus específicos con gradaciones desiguales y jerarquizadas, en función de su participación ontológica en la vida de ego.

Distinciones nativas en torno a la paternidad plural

Las diversas categorías que emergen en torno al fenómeno de la paternidad en las entrevistas realizadas dan cuenta de la pluralidad de experiencias y, por tanto, de significados en torno a ella. Se trata de un fenómeno compuesto por múltiples sujetos y dimensiones, que ocupan posiciones diversas en la vida de ego.

Esta pluralidad se expresa, en primer lugar, en distinciones terminológicas. En los relatos, mis interlocutores mencionan distintas categorías: “como” *padre*, *padre biológico*, *papá*, *figura paterna*, *padrastro* o simplemente el nombre de pila. En algunos casos, éstas se utilizan para dirigirse a esas personas directamente; en otros, solo para referirse a ellos frente a terceras personas. En el análisis considero estos dos niveles del complejo semántico conjuntamente, contrastándolos, para

¹ El concepto no es nuevo, ya ha sido tratado por Anne Cadoret (1995), *Parenté plurielle*. Anthropologie du placement familial, París: L'Harmattan; (2011). La nature de la parenté. Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia, (27), 81-96.

comprender el estatus de paternidad que se le atribuye a cada uno de los sujetos involucrados.

Cada uno de estos términos tiene un significado propio en cada caso que hace referencia, por un lado, al contenido de cada uno de estos vínculos y, por otro, al estatus particular que ocupan dentro de un abanico de gradaciones jerarquizadas (Araos, 2019, p.330). Es decir, hay sujetos que son “más” padres que otros, como puede observarse al analizar la relación que hay entre las categorías nativas mediante las cuales mis interlocutores hacen la distinción. Esta gradación en la intensidad de los vínculos paterno-filiales no opera según un criterio unívoco y estático, sino en función de las formas y niveles de participación existencial –a través de distintos mecanismos– de cada uno de estos sujetos en el curso de vida de ego.

“Lo considero como padre pero no fue mi figura paterna”

Mateo (30 años, kinesiólogo) no conoció a Juan, su progenitor, hasta el año 2008, cuando tenía 16 años. Hasta ese momento vivía con quienes él llama su *“núcleo familiar, que era mi mamá, mi tío, mi abuela y mi abuelo, todos maternos”*, en La Reina, una comuna de clase media de la capital. Antes de que él naciera, su madre, Teresa (profesora), había mantenido una relación con Juan (profesor), durante cinco años, pero al momento de quedar embarazada de Mateo, ella –por decisión propia– terminó la relación. La razón, según explica Mateo, es que *“él (Juan) estaba casado y tenía otra familia, entonces mi mamá optó por lo sano y prefirió sacarme de ese ambiente, de una eventual relación conflictiva con mi padre, con mis hermanos; entonces decidió criarme ella con ese núcleo familiar. Y con ellos fue con quienes viví toda mi vida”*.

Si bien Juan aportó económicamente a su mantención durante su infancia, Mateo no tuvo ningún contacto con él, hasta que Juan se vio empujado a reestablecer el vínculo. Hasta entonces Juan había mantenido en secreto la existencia de Mateo, pero en un altercado familiar, éste salió a la luz y al enterarse sus hermanas lo interpellaron: *“que cómo era posible que yo no existiera en ese lado de la familia, y que me querían conocer, y eso le dio como el valor a mi papá de pedir conocerme”*. Así que Juan contactó a Teresa para decirle que quería conocer a Mateo y éste accedió a juntarse con él. Se reunieron los tres y Mateo recuerda que *“fue una conversación muy grata, yo quedé de seguir en contacto con él, contacto que mantengo hasta el día de hoy. Lo trato de papá, lo quiero mucho, pero distinguiendo lo que fue una figura paterna, versus lo que realmente fue”*.

En esta frase aparece una primera pista de las distinciones nativas respecto al estatus de paternidad que alcanzan determinadas personas para ego y las categorías que utilizan para establecer esas diferencias. En la entrevista se le pidió a Mateo que explicara a qué se refería con esa distinción entre “padre” y “figura paterna” y contestó que: *“Lo quiero como padre, lo considero como padre, pero no fue mi figura paterna. Entonces, por ejemplo, teniendo diecisiete, dieciocho años, a la hora de pedirle permiso a alguien, le pedía permiso antes a mi tío o a mi abuelo*

que a él. O ese tipo de cosas, siempre he sido como el más independiente de mis hermanos, porque mis hermanos se criaron con él. Pero como yo no me crié con él, un poco más independiente”.

En este caso, para Mateo su tío y su abuelo, con quienes se crió, tuvieron una participación más decisiva y prolongada en su vida que no fue reemplazada por la llegada de Juan, quien ocupó otro espacio y jugó un rol distinto. Así, si bien Mateo pudo actualizar un vínculo que estaba latente –darle existencia efectiva–, la llegada tardía del padre biológico a su vida y el hecho de no haber compartido con él cotidianamente generó una cierta distancia respecto a él –una “*independencia*”, en sus palabras– que se mantiene hasta hoy, como analizaré con detalle más adelante. A su tío y abuelo, en cambio, no los llama “padre” –término que reserva a su progenitor– pero sí los considera “*figuras paternas*” y le otorga mayor peso ontológico y práctico a esas relaciones, como analizaré más adelante.

“Yo tengo dos papás”

Alicia, la madre de Clara (32 años, socióloga), conoció a Manuel en 1985, cuando ambos tenían 20 años de edad. Ambos provenían de familias de clase media baja. Ella vivía San Joaquín, donde sus padres tenían un pequeño negocio de abarrotes, y él en Lo Espejo, ambas comunas del sector sur de la capital. Mantuvieron una relación amorosa durante casi dos años y planeaban un futuro juntos. El plan era tener un hijo e irse a vivir a la casa de la mamá de Manuel y luego tener un hogar propio. Alicia logró el embarazo, pero en medio del periodo de gestación descubrió una infidelidad de Manuel, decidió terminar la relación y se quedó en la casa de sus padres donde nació Clara. Cuando su hija tenía dos años, Alicia conoció a Oscar quién era amigo de su hermano. Comenzaron una relación y al poco tiempo Alicia quedó embarazada nuevamente “*por decisión propia*” para “*apurar las cosas*”, pues ella quería irse de la casa de sus padres. De este modo, cuando nació Pedro se fueron a una casa propia donde, dice Clara, “*formaron una familia los cuatro*”.

La existencia de estos dos figuras hizo que, desde muy temprana edad, según cuenta su madre, Clara –hoy de 32 años– dijera que “*ella tenía dos papás. Esa era su realidad. Como niña, ella veía que ella tenía dos papás*”. Por un lado, estaba su padre biológico, “*el papá Manuel, que era el que la iba a ver a veces, y la llevaba donde su familia*”. Y por el otro, estaba el marido de su madre, “*el papá Oscar, que era el papá con el que ella vivía y era el papá de Pedro, también; de su otro hermanito. Entonces ella decía ‘yo tengo dos papás’. Y para ella era muy normal eso. No decía ‘papá biológico y el otro era mi padrastro’, no. Ella decía ‘tengo dos papás’. Y con los dos se relacionaba de manera distinta. Al Manuel nunca pudo decirle papá. Nunca. Porque era como... la relación era lejana, el Manuel era frío también, él no decía ‘hija’; no es como invitar a que tú le digas papá. Entonces para ella la relación que –yo siento–, que yo veía que tenía ella, cómo se expresaba del Manuel, era como un tío. En el fondo, era como un tío, pero que sabía que era su papá, pero era la relación que uno tiene con los tíos. Que es ahí no más, no es tanto. Entonces... y con él, obviamente, con el Oscar, mi esposo, con el que me casé, no, tampoco le iba a decir papá, porque ella ya era grandecita para saber que él no*

era su papá, era el Oscar. Él era eso. Lo tenía claro, a pesar de que yo empecé a pololear con él cuando la Clarita tenía como dos años y medio. Igual era chica, pero ella sabía que él no era su papá. No le iba a decir papá a alguien que no era su papá. Entonces la Clara no le dijo papá a nadie. Nunca dijo 'papá'".

Al preguntarle a Clara por su historia hizo estas distinciones. Para explicar el lugar que ocupaba cada uno se refirió a Manuel como su “padre biológico” y a Oscar como su “padrastró”. A ambos los trataba con su nombre de pila, y en la entrevista habló de ellos en esos términos también. Pero explicó que si alguien le pregunta quién es su papá, ella responde que Oscar, porque en la práctica fue quien hizo de tal. A Manuel, en cambio, jamás lo vio como un papá, sino “*como un tío gracioso, que me caía bien. Tampoco conté con él*”. El peso del vínculo biológico hizo que mantuviera algún tipo de relación con él, aunque fuera poco significativa. Sin embargo, en términos efectivos adquiere preponderancia la paternidad cotidiana, aquella que ejerció Oscar, aun cuando nunca pudo llamarlo papá.

“Yo nunca tuve esa dualidad de dos papás”

Ignacio (31 años, abogado) sólo alcanzó a vivir un año con Carlos, su progenitor. Él y su madre, Valeria, se conocieron en la universidad donde ambos estudiaban derecho. Los dos pertenecían a familias tradicionales de la elite santiaguina. Pololearon un par de años y se casaron el año 1989, cuando ella tenía 23 años y el 25. Sin embargo, el matrimonio entró en crisis desde el inicio y esto afectó la relación de paterno-filial entre Carlos e Ignacio desde su nacimiento. Según relata Valeria, la insatisfacción de Carlos con su matrimonio y el hecho de que él mantuviera una relación extramatrimonial con otra mujer –como descubriría más adelante– produjeron una desafección de Carlos hacia su hijo. “*No tengo muchos recuerdos de que haya jugado con él, por ejemplo, o de que haya estado con él. Muy pocos (...)* Y nunca hubo familia en el fondo, yo nunca sentí un concepto de familia a pesar de que fue muy poco tiempo el que estuvimos juntos. Y ahí el que más pena me da es Ignacio que no tiene ningún recuerdo de su papá, ninguno”.

Cuando Ignacio tenía casi dos años, Carlos se fue de la casa. Ahí fue cuando Valeria supo que su marido mantenía una relación con otra mujer. A los pocos meses, Carlos quiso volver e intentar salvar su matrimonio, pero ante la noticia de que esperaba una hija de su otra pareja, Valeria decidió terminar definitivamente con él y se fue a vivir a la casa de sus padres.

Valeria conoció a Roberto unos años después y se casó con él en 1996, cuando Ignacio era aún muy pequeño. Y, como se analiza más adelante, desde el primer momento Roberto asumió la paternidad de Ignacio. De este modo, cuando en la entrevista se le preguntó a Ignacio con quien vivía antes de independizarse, contestó “con mis papás”. Lo pensó un momento y añadió: “*O sea, para estos efectos tú sabes quiénes son mis papás ¿o no?*”. “*No, explícame*”, le respondí. “*Ya, es que yo hablo de mi papás porque... A ver, mi mamá se separó cuando yo era muy muy chico. Más que se separó, mi papá biológico se fue y desde que yo tengo seis*

que mi mamá está casada. Pero el marido de mi mamá para todos los efectos es mi papá. Yo hablo de mi papá... Curiosamente, a él no le puedo decir papá, pero sólo cuando le hablo a él, pero para el resto de la gente yo hablo de mi papá... Imagínate, lo conozco desde los 4 años, desde los 6 años que vivo con él. Entonces como que no hago..., ahora hago la distinción porque me imagino que puede ser relevante para tu estudio, pero no lo hago comúnmente... Salvo el apellido. El apellido no me lo cambié. El apellido y la composición genética. El resto, para todo lo demás, es mi papá. Me pagó la universidad, el colegio. Todo”.

Entonces, en términos analíticos, Ignacio distingue entre su “papá”, Roberto, y su “papá biológico”. Pero señala que en su experiencia práctica “yo nunca tuve esta dualidad de dos papás. Yo siempre tuve uno, que era Roberto, y tenía esta otra figura que aparecía esporádicamente. Y que en un principio yo como que quería que apareciera y después ya no. Y empecé a poner yo distancia”. Ahora bien, es interesante destacar que esa misma constatación, contradice la negación de la dualidad: esta existe, solo que él la resuelve hasta cierto punto sacando a su progenitor deliberadamente de su vida.

El lugar del vínculo biológico en el reconocimiento del estatus paternal

En los casos estudiados el vínculo biológico no desaparece, aun cuando el progenitor tenga menos proximidad o participe escasamente de la vida de sus hijos, sino que permanece latente de algún modo, aunque diverso en cada caso. Como señala el antropólogo venezolano Alejandro Moreno Olmedo respecto a la paternidad popular criolla: “el padre es, ante todo, una ausencia, pero no una ausencia que lo borra, sino una ausencia que lo trae permanentemente a la presencia como ausente” (2016, p. 201).

En efecto, la conexión biológica para las personas no es un dato trivial, carente de significado, dado que su existencia misma depende de él (Pina-Cabral & Silva, 2013). Por el contrario, señala Pedro Morandé (1999), se trata de un dato fundamental, que está en el origen de cada persona y que, por tanto, crea una dependencia ontogenética con sus progenitores de la cual no puede ser despojada.

Ahora bien, aunque es un vínculo constitutivo o existencial para las personas, no alcanza por sí solo a sostener la relación paterno-filial, que requiere de una participación cotidiana, constante y durable, que la haga efectiva. En ese sentido, la dimensión biológica no necesariamente ocupa un lugar primordial en la comprensión y definición práctica que mis interlocutores tienen de la paternidad, sino que, dadas sus trayectorias vitales, es más bien secundaria. Vale decir, de cierto modo se privilegia lo “hecho” sobre lo “dado”, como ha resaltado la perspectiva performativa. Aunque el segundo aspecto posee igualmente un carácter ineludible en la producción del parentesco.

“Es parte mi vida y siento que así tiene que ser”

La presencia de Carlos en la vida de Ignacio luego de la separación fue poco regular y frecuente. Lo veía un par de veces al año –ocasiones en que le traía un regalo– *“pero nunca hizo nada de papá”*, en palabras de Ignacio. Tampoco contribuyó económicamente a su crianza.

Durante el periodo de infancia, la relación con Carlos no produjo mayores conflictos en Ignacio, sobre todo porque consideraba a Roberto como su padre y contó desde un inicio con una participación activa de su parte. Pero a medida que fue creciendo y tomando conciencia de la situación fue distanciándose más de su progenitor: *“me fui dando cuenta de las cosas y obviamente ya me empezó a importar poco los regalos y pasó a ser una persona que no me hace bien. Por eso yo lo dejé ver y él tampoco me busca, así que no tengo relación con él”*. Solo mantiene un mínimo contacto telefónico, muy esporádicamente.

Los cuestionamientos respecto a su relación con Carlos empezaron en la etapa adolescente, relata Valeria, *“porque en el fondo el único amor incondicional que uno tiene es el de los papás, entonces, cuando un papá, sin mediar nada, te abandona, tú dices ¿qué hice mal? (...)”*. Entonces, yo me doy cuenta que todavía no lo supera. Aunque él dice que sí, igual me pregunta: *“¿Qué hice para que no me quisiera? ¿Qué hice?”*. En estas palabras se expresa las expectativas con respecto a la paternidad biológica, pues en principio se espera que el progenitor asuma también la paternidad cotidiana, con las obligaciones afectivas y materiales que eso supone. Es decir, se espera que exista consistencia entre las diversas dimensiones que la conforman. Esta expectativa tiene aún más fuerza en contextos socioeconómicos altos, en que hay una mayor exigencia normativa con respecto a la composición familiar.

Cuando esto no sucede; es decir, cuando se produce la disociación y los individuos experimentan la *“penosa inconsistencia de la filiación”* (Weber, 2013:25) suele producir conflictos internos que pueden o no superarse. En este caso, aunque Ignacio consideró a Roberto como su papá, en todos los sentidos *“salvo el apellido y la composición genética”*, y contó con él desde su primera infancia, la ausencia de su progenitor lo *“marcó en distintos aspectos de su vida”*, según señala él mismo, *“es un tema que a mí me pesa”*.

Esto da lugar a un fenómeno paradójico de una *“ausencia presente”* del padre biológico, en el que si bien está ausente a nivel cotidiano, se hace presente vivencialmente, aunque sea en términos negativos.

De este modo, a través de esta presencia latente, aparece una comprensión del vínculo procreativo como inquebrantable o irrevocable, como observan también Pina-Cabral y Silva en el contexto bahiano (2013), y que de algún modo genera obligaciones mutuas, a pesar de que ellas no se asuman o que no exista *“consideración”*. Así, Valeria le dice a su hijo: *“Mira Ignacio, es tu papá, más allá de si te gusta o no te gusta, independiente de lo que yo te diga o no te diga, es tu papá. Y lo más seguro es que el día de mañana incluso vas a tener que poner plata para mantenerlo”*.

Al final de la entrevista, ante la pregunta de por qué nunca se cambió el apellido, sino que mantuvo el de su progenitor, respondió que, *“con el paso del tiempo no me lo quise cambiar por dos cosas. Una, por una razón práctica, la gente ya me conocía así y qué lata cambiarse el apellido. Y dos, porque es mi historia al final. Y te juro que hasta con orgullo digo que no tengo el mismo apellido de mis hermanos y son mis hermanos igual y que no tengo el mismo que Roberto y es mi papá igual... O sea como que es un sello que tengo y que, bueno o malo, es parte de mi vida y no me gustaría cambiarlo, por más que sea una cuestión nominal, pero tampoco me interesa. Como que es parte mi vida y siento que así tiene que ser”*.

La explicación de Ignacio es muy elocuente. Por un lado, da cuenta de que la relación biológica con su progenitor es un componente relevante en la identidad, de su historia vital, es decir, de su proceso de constitución personal, aun cuando esta se elabore en términos negativos. Pero, por otro lado, permite observar que, al mismo tiempo que asume la inevitabilidad de ese vínculo, le otorga también un estatus específico y subordinado a las relaciones de parentesco que él considera realmente significativas y que se fundamentan en lazos de reciprocidad cotidiana.

“No contaba con él para nada”

Alicia descubrió una infidelidad de Manuel y decidió terminar la relación. Al enfrentarlo, él trató de salvar la relación, pero en ningún momento se refirió a qué sucedería con Clara. Alicia relata que *“él jamás nombró a su hija. Nunca pensó que yo iba a tener ese hijo, pensó que yo podría querer abortarlo, no sé. Él se desentendió ahí. No lo nombró, no lo mencionó, como no tenía mucha realidad, eso ahí. No le preocupaba mucho. Él era estudiante, tenía rato todavía para poder trabajar, así que tampoco se planteó cómo vamos a mantener a esta niñita, pero yo le dije, ‘con la guagua me voy a quedar yo’”*.

Así, en un comienzo Alicia pensó que Manuel no reconocería legalmente a su hija, porque no se involucró en ninguna etapa del embarazo ni tampoco asistió al parto, pero él decidió reconocerla porque eso le permitiría obtener una beca universitaria. Sin embargo, no quiso asumir sus responsabilidades, ni siquiera legales pues nunca pagó la pensión alimenticia a pesar de las constantes demandas judiciales de Alicia en su contra. Al principio Manuel la visitaba con cierta regularidad, *“porque era como la novedad”* y porque su madre lo obligaba a que le llevara a su nieta. Pero después, cuando Clara cumplió un año, las visitas fueron cada vez menos recurrentes, porque, según Alicia, *“el Manuel es poco de niños, digamos. De encariñarse con niños. Él se encariña con las mamás de los niños, pero no con los niños. Entonces, cuando nosotros terminamos la relación, él mantuvo contacto con la Clara un poco porque tenía posibilidades y él creía que podíamos volver; pero cuando eso ya era definitivo... más encima él después tuvo otro hijo y todo... ya no, después ya perdió todo el interés por la Clara, entonces era obvio que el interés no era por la Clara, por la hija, por la guagüita, era por querer tener todavía algo conmigo”*.

Unos meses después de su ruptura con Alicia, Manuel comenzó una nueva relación con otra mujer, quien también tuvo un embarazo y con quien tuvo que casarse porque ella era menor de edad. Eso dificultó aún más la relación con su hija Clara, a quien dejó de ver durante varios años. La volvió a ver cuando Clara tenía cinco años, para llevarla al cumpleaños de su medio hermano y unos meses después desapareció nuevamente hasta que ella cumplió nueve: *“y de ahí –explica Alicia– como que tuvo unos años más como de continuidad. Hasta después, a los once, doce, ya no la vio más. Hasta cuando estaba en la enseñanza media. Por eso te digo, hubieron lagunas larguísimas. Y que él culpara siempre a su pareja no es muy justo, porque él tenía muchos recursos para poder verla igual. Era también la voluntad de él; él, si hubiese querido, hubiese estado más presente con la Clara. Si hubiese querido. Pero no quería, no le nacía. Además que después ya tuvo hijos con ella”*.

Luego Manuel se fue a vivir a Rancagua y posteriormente a Iquique *“y ahí ya terminó de distanciarse todo”*, hasta varios años después que retomaron el contacto. De este modo, *“iba y venía...”*, como cuenta Clara, *“igual mi mamá siempre lo dejaba volver, como veía que a mí me gustaba, entonces no ponía problemas”*.

A diferencia de otros casos, como el de Ignacio, el tema de la ausencia de su progenitor no fue elaborada en términos problemáticos o negativos por Clara –según se pudo percibir en la entrevista–, en buena medida porque Oscar suplió esa ausencia con su presencia. En sus palabras: *“Yo creo que era lo mejor que él no tuviera relación con mi mamá, porque no se iban a llevar bien. Aparte, que él estuviera ausente, permitió que el Oscar entrara, en el fondo. Que fuéramos nosotros cuatro, como familia súper compacta, como una familia balanceada. No hizo falta, en el fondo”*.

El carácter intermitente de su relación, con periodos de mayor presencia y otros largos de ausencia, generó una posición ambigua de Manuel en la vida de Clara, como la de alguien que de algún modo forma parte de su vida, –por la fuerza de la sangre (Weber, 2005)– pero al que no le atribuye un estatus paternal sustantivo. De hecho, lo consideraba como a un pariente más lejano. De este modo, que Manuel desapareciera largas temporadas no la afectaba mayormente, pues no guardaba mayores expectativas en esa relación: *“Ya estaba súper acostumbrada. Sí, era como bacán si viene y si no, no importa; como ver a un primo lejano. No contaba con él para nada. Como te digo, cuando más chica, es cuando más ausente estuvo, entonces ya estaba acostumbrada. Mi mamá siempre decía que no tenía que creerle las cosas, porque de repente prometía y no llegaba. ‘Te voy a comprar tal cosa’, y nunca. A la larga, era como ‘ya, recibe lo que venga, y si no, no importa’. Es súper mentiroso, súper cuentero. Pero uno se acostumbra”*.

“Nunca sentí ninguna ausencia de nada”

En esa primera conversación con su progenitor, Mateo relata que Juan quiso disculparse por no haber estado presente todos esos años. Pero, Mateo aclara que él nunca sintió que su padre biológico le debiera algo; entendía las circunstancias

en las que se alejó y lo que pretendía era restablecer la relación ahora, sin considerar deudas pasadas. Esta falta de exigencias y rencores se debía, en parte, a que el ambiente familiar en que se crió fue, en sus palabras, *“siempre muy rico”,* de modo que *“nunca sentí ninguna ausencia de nada (...) Mi tío y mi abuelo hicieron de figuras paternas y yo me crié muy cómodamente con ellos. Ellos hacían un poco las labores de... todos en la casa hacían labores de padres míos. Los cuatro con los que vivía. Entonces, ausencia de afecto, de cariño, de figura, yo nunca sentí haber tenido”.*

El hecho de contar con otras “figuras paternas” –cómo Mateo las denomina–, quienes ejercieron la paternidad cotidiana, hizo que la ausencia de su progenitor, en su caso, no generara una situación conflictiva, ni antes ni después del reencuentro. Aun así, la decisión de ambas partes de restablecer el vínculo es indicativo de la fuerza propia que tiene el sustrato biológico en la producción del parentesco que, de algún modo, permanece latente. Es decir, se trata de un vínculo que en sí mismo crea una dependencia ontogenética y basta con apelar a él para atribuirle al progenitor un estatus de paternidad, aunque su significado práctico pueda ser variable.

En este caso, la re-vinculación tardía supuso que aunque Juan recibió un estatus de paternidad –lo considera como *“padre”*–, este tiene características y márgenes específicos y limitados. Es decir, no adquiere primacía sobre la de su abuelo y su tío, que mantienen una posición privilegiada. Aquellos que podríamos llamar sus “padres de consideración” o de crianza, son quienes tienen una mayor impronta sobre su vida y sobre sus decisiones. En este sentido, su padre biológico mantiene una participación existencial ineludible, pero secundaria o subordinada. *“Por ejemplo, –explica Mateo– para el día del padre, yo lo celebro con mi tío y mi abuelo. Aprovechando que fue hace poco, yo me quedé con mi tío y mi abuelo, y a él (Juan) lo llamé, lo saludé... de hecho ni lo llamé, lo saludé por WhatsApp, por ejemplo. Pero por eso, lo tengo considerado como un padre, pero no lo busco, por ejemplo, a la hora de toma de decisiones, sino que más que nada le aviso en lo que estoy y qué estoy haciendo. Por ejemplo, cuando me vine a vivir a Cauquenes, o cuando empecé a vivir solo, cualquiera de esas cosas, a él más que nada es como avisarle; en cambio, en mi casa, a mi tío y mi abuelo, con ellos lo conversaba y llegábamos a una decisión en conjunto”.*

Por lo mismo, la relación de Mateo con Juan fue más lejana en comparación a sus otros hermanos. Por una parte, entró más tarde en su vida, no se crió con él, a diferencia de sus hermanos; y, por otra, contaba, además, con otras figuras paternas, quienes en términos cotidianos tuvieron una relación de mayor relevancia y sobre la que se generaron mayores obligaciones recíprocas: *“Entonces, por ejemplo, cuando yo viajo a Santiago, muchas veces no me junto con él (Juan) por un tema de que tengo otra familia con la que me junto y con la que siento más la responsabilidad de acompañar, en el caso de no verlos en un tiempo. Entonces cuando voy a Santiago, por lo general, si es que se puede, me junto con mi papá. Pero mi viaje originalmente siempre es para ir a ver a mi abuelo y a mi tío”.*

El lugar del vínculo performativo en el reconocimiento del estatus paternal

Los casos escogidos son particularmente ilustrativos de una de las dimensiones del parentesco práctico: el “parentesco cotidiano” (Weber, 2013) o “parentesco de consideración” (Pina-Cabral & Silva, 2013). Se trata de una relación paterno-filial forjada mediante la convivencia e interacción durable en la vida diaria, es decir, a través de acciones y gestos continuos y constantes de disponibilidad hacia el otro, que originan y actualizan una intersubjetividad radical o mutualidad de existencias, en términos de Sahlins (2013). Se trata además, de vínculos establecidos durante la infancia y adolescencia, es decir, un período vital en el proceso ontogenético.

A diferencia de sus progenitores, quienes asumieron la paternidad de ego en cada una de estas historias se hicieron presentes en términos cotidianos, material y afectivamente, de diversos modos y niveles, según las circunstancias concretas. Esta variabilidad permite mostrar que la paternidad, desde el punto de vista nativo, no se reduce al cumplimiento de funciones específicas y predeterminadas, sino que más bien lo que la define es un modo de estar disponible, de participar en un sentido intrínseco o sustantivo que hace de ese vínculo una relación constitutiva.

Ahora bien, aunque a estas personas se les atribuye un estatus de paternidad, y la relación adquiere un lugar privilegiado en la vida de ego, de algún modo se establecen también ciertos límites a esa atribución, que no alcanza a constituirse de forma completa, poniendo de manifiesto la inconsistencia de sus diversas dimensiones.

“Siempre estuvieron los cuatro muy presentes”

En la entrevista, Mateo señaló que si bien consideraba a su progenitor como padre, no fue él su figura paterna, sino que atribuía esta categoría a su abuelo y a su tío, con quienes se crió. Ante la pregunta sobre en qué sentido ellos ejercieron como tales, no hizo referencia a funciones o roles específicos, comúnmente asociados a la paternidad, sino sobre todo a un modo de estar, de hacerse presente en términos cotidianos, afectivos y materiales, al igual que su madre y su abuela. Lo explicaba de este modo: *“Me cuesta un poco responder eso, porque siempre asumo que la figura paterna es como el hombre de la casa. Pero así como que un hombre, o sea, que un papá o una mamá me tengan que entregar algo en particular, no lo sé. No sé qué sería. Yo me refiero a que, en el fondo, no me faltaron figuras, porque los tenía a los cuatro; si necesitaba el apoyo de alguien, tenía a los cuatro ahí, siempre estuvieron los cuatro muy presentes, siempre muy cariñosos, siempre una familia bastante constituida. Pero así como que la figura paterna tenga como algo en particular que entregarme, no lo sé. Me imagino que es algo un poco más como arraigado socialmente, como que... no sé, me tendría que hablar de pololas, de cosas así, pero eso no pasó, eso lo hizo mi mamá, por ejemplo”*.

Aun así, cuenta que compartía con su abuelo una gran afición por el fútbol, y que él lo llevaba al estadio; y que su tío se preocupó económicamente de él. Pero fundamentalmente era con ellos con quienes tomaba las decisiones vitales importantes y a quienes acudía ante cualquier necesidad.

“Él nunca ha dejado de estar”

Alicia, Oscar y Clara, que en ese momento tenía 2 años, se trasladaron a su nuevo hogar, también en la comuna de San Joaquín, donde nació Pedro. Alicia recuerda que Oscar asumió la paternidad tanto de Carla como de Pedro, aunque en el caso de Clara no fue algo conversado explícitamente sino que, como señala su madre, *“se fue dando”*: *“el rol del Oscar con la Clara iba a ser que iba a ser el su papá, sabiendo el Oscar obviamente que el papá iba y venía. A veces sí, a veces no... Siempre fue cariñoso con la niña, sobre todo antes que naciera Pedro. Porque cuando estaba yo embarazada, yo tenía ya muchas limitaciones para tomar en brazos a la Clara, que todavía era chica; tenía tres años y tanto, entonces atenderla, cosas así. Entonces él me ayudaba mucho, siempre me ayudó mucho con los niños. Con la Clara, primero, y ahí después que nació Pedro, ya completamente con el Pedro. Siempre fue muy cooperador en ese sentido, entonces mientras él se hacía cargo del más chiquitito, yo me podía hacer cargo de la Clara, de la mayor, para no descuidar. Porque mira, lo lógico y lo natural era que él siempre iba a estar enfocado al niño. Una, porque era su hijo, y otra, porque era el más chiquitito, era la guagua. Entonces no podíamos estar los dos enfocados de un puro hijo; entonces sin proponerlo y sin organizarlo así, solamente se dio de forma espontánea, que yo me preocupaba más de la Clara, porque era más grande y porque era mi hija”*.

De este modo, en términos cotidianos Oscar asumió la paternidad de Clara, y ella también lo consideró así. Clara destaca que siempre mantuvo una muy buena relación con Oscar, que incluso tienen una personalidad muy parecida, por tanto, fue fácil identificarse con él. Además, el hecho de conocerlo siendo ella muy pequeña y vivir con él desde temprana edad también ayudó a consolidar su relación. Sin embargo, aunque lo reconocía como padre, nunca lo llamó papá, según relata ella misma, y en la entrevista también se refirió a él con su nombre de pila. Este dato no es irrelevante, sino que es reflejo de la comprensión que tiene Clara de la paternidad. Al imponer ese límite hace una distinción y le otorga un lugar particular: es decir, tiene un significado simbólico de no reconocimiento total. En palabras de Alicia, su madre, Clara sabía que Oscar no era su papá y, por tanto, no podía llamarlo así.

Unos años después, Oscar y Alicia se separaron, y ella se fue con Clara y Pedro a vivir a la casa de sus padres. Durante ese periodo de siete años, Clara y Pedro mantuvieron la relación con Oscar. Aunque más con el segundo que con la primera. Oscar iba a buscar a Pedro todos los fines de semana y con Clara hacía panoramas con ciertas regularidad, como relata ella misma: *“El Oscar nunca ha dejado de estar, incluso cuando estuvo separado (de mi mamá) como más... fueron varios años... . Entonces, yo quería ir a un concierto, a un evento, cualquier cosa, o una marcha, una cosa política, él me acompañaba; me acompañaba porque mi mamá le avisaba y él me acompañaba”*. En el fondo, a diferencia de lo que sucedía con Manuel, su progenitor, con quien *“no contaba para nada”*, Clara sabía que podía *“contar con”* Oscar para lo que necesitara, en términos afectivos y prácticos; es decir, que él iba a *“estar”* ahí, presente.

Alicia coincide en este punto: *“Oscar tiene mucho más instinto de papá que lo que tuvo el Manuel. Manuel nada. Oscar sí tenía bastante instinto, más con su hijo que con la Clara, pero igual se daba un tiempito para la Clarita”*. Esta frase es ilustrativa de aun cuando fue un padre presente para Clara, lo fue aún más para Pedro, quien no experimentó la disociación de las múltiples dimensiones de la paternidad, sino que en su caso fueron concurrentes en una sola persona.

“Hizo todas las cosas que nunca hizo su papá”

Desde la perspectiva del parentesco performativo, la producción de estos lazos se juega en lo “hecho” más que en lo “dado”. Este criterio tiene especial resonancia en este caso en que, como relata Valeria en la entrevista, Roberto *“hizo (con Ignacio) todas las cosas que nunca hizo su papá”*. El verbo vuelve a aparecer en palabras de Ignacio: *“la supo hacer”*, refiriéndose a la forma en que Roberto fue generando el vínculo paternal con él, *“como que era muy bueno pa la talla conmigo, me hacía juegos. Entonces como me fue ganando por el lado del humor, de la talla, de la cosa como espontánea. Por ahí como que se fue dando la confianza, como yo me fui soltando”*. Para él hubo un momento especial que afianzó mucho la relación desde muy temprano: *“Me supo ganar al tiro. O sea, como que imagínate que antes de que estuviera casado con mi mamá me fui a pasar un fin de semana con él al sur, porque él, su familia es del sur. Fin de semana entero. Yo de 4 años o 5 años, no sé. Con él, los dos solos con su familia. Como que claramente la supo hacer”*.

Valeria cuenta una anécdota que, según ella misma, refleja muy bien hasta qué punto Roberto se hizo parte de la vida de Ignacio, a través de acciones y disposiciones cotidianas de consideración, hasta formar un vínculo constitutivo. Cuando él iba a hacer la primera comunión, se acercó un amigo de Ignacio a Roberto y le dijo: *“‘Oye, sabes que no entiendo -mira la simpleza de los niños- ¿tú eres el papá o no eres el papá?’*. Entonces Roberto no sabía qué contestar y el niño le dice: *‘¿tú le enseñaste a andar en bicicleta a Ignacio? Sí’, dice Roberto. ‘Ah ya, y si Ignacio tiene susto en la noche tú lo vas a acompañar?’ Sí, le contesta Roberto. ‘Y al futbol lo llevaste tú?’ Sí, también. ‘Ah, entonces sabes que más, tú eres el papá de Ignacio’. Y sabes que, fue como un milagro, porque yo presencié esta escena. Entonces ahí te das cuenta que para él Roberto fue su papá”*.

Roberto “asumió” (Pina-Cabral & Silva, 2013) –es decir, se hizo cargo de forma total e incondicional– a Ignacio como un hijo más. Incluso en términos materiales. De hecho, cuando Ignacio entró a pre-kinder, a los 5 años, y Valeria estaba intentando que Carlos pusiera una parte de la cuota de la matrícula, Roberto le dijo: *“Sabes qué Valeria, para mi Ignacio es un hijo más, totalmente -él lo siente como un hijo, lo quiere como un hijo- entonces olvídale. Esto lo vamos a hacer entre los dos”*. Ignacio comenta que *“en el fondo para él siempre fue tan natural. Sé y pongo las mano al fuego de que mi mamá no le dijo: Oye, ya págale la universidad. O paga el colegio incluso, sin ir más lejos. De hecho, él empezó a pagar colegio en pre-kinder. Cuando todavía no estaba ni casado con mi mamá. Entonces es una persona que lo internalizó mucho mejor que yo. Como que el rol de la paternidad le tocó más difícil porque no lo partió de cero. Pero lo asumió desde el momento uno, incluso antes. Entonces es heavy igual”*.

Ignacio relata que nunca sintió diferencias de trato entre él y sus hermanos producto de la relación entre Roberto y su madre. Es decir, sintió que efectivamente él era un hijo más: *“Tanto es así que Roberto siempre que le preguntan cuántos hijos tiene, él responde tres. Y no con toda la explicación que yo sí doy. O sea, él lo tiene mucho más internalizado y mucho más claro que yo. Él tiene tres hijos, yo soy su hijo. Punto, se acabó”*.

Ahora bien, a pesar de la fuerza del vínculo entre ambos, hasta el punto que Ignacio considera a Roberto su padre, el hecho de que no compartir el vínculo biológico –experimentar la inconsistencia entre las distintas dimensiones de la paternidad (Weber 2013)– generó, en algunos momentos conflictivos, cuestionamientos de identidad por parte de Ignacio, como si la relación entre ambos careciera de algún elemento importante. Sobre todo durante la etapa de adolescencia. En esa época, cuenta él, tenían peleas frecuentes, *“que no sé si... que hasta el día de hoy no puedo saber si son producto de esto o son roces normales de cualquier papá con un hijo, ¿cachai? (...) O sea, hay una mezcla de las dos cosas, porque en el fondo está la pubertad o las peleas normales, pero a la vez son caracteres totalmente distintos... No tenemos nada en común, genéticamente hablando. Entonces, la forma de... O sea, si bien la crianza, la forma de la vida me la da él, digamos. Él tiene cuestiones que yo no... Ponte tú yo hablo fuerte y él habla despacio. Entonces yo hablaba en mi tono de voz normal. Y el sentía que yo le estaba gritando. Pero eso es una cuestión como de no sé, ya como sistémica... Pero claro, eran ese tipo de cosas que yo creo un poco se mezcla el hecho de que no es mi papá biológico y, por lo tanto, no somos tan parecidos como debiese”*.

Discusión y conclusiones

Este artículo busca contribuir a la comprensión del fenómeno de la paternidad desde una perspectiva nativa, a partir de la restitución de algunas historias familiares en Santiago de Chile, en torno a las formas de presencia o ausencia paterna. En concreto, busca responder una pregunta fundamental que apareció en el proceso de investigación sobre este tema, y que apunta a la definición de la paternidad y a los criterios de atribución de dicho estatus, desde el punto de vista y experiencia nativa de los hijos adultos (ego) y sus madres.

A partir de los hallazgos encontrados en las entrevistas etnográficas y analizados desde la perspectiva del parentesco práctico (Weber, 2005, 2013; Pina-Cabral & Silva, 2013) se propone la noción de una “paternidad plural”. Esta pluralidad se manifiesta, por una parte, en las diversas dimensiones que la constituyen, y que pueden agruparse en dos, biológica o performativa; y, por otra, en que estas dimensiones no siempre son concurrentes o están representadas por una sola persona sino que pueden estar encarnadas en diversas figuras, como sucede en los casos estudiados.

En efecto, en las entrevistas los interlocutores identificaron a diversas figuras a las que, fundándose en distintos criterios, se les atribuía un estatus de paternidad, aunque variable en términos de gradación jerárquica según la forma y nivel de participación en la vida de ego.

Esta jerarquización entre quienes conforman esta paternidad plural se expresa, en primer lugar, en los distintos términos o categorías utilizadas para dirigirse a esas figuras, por un lado, o para referirse a ellas, por otra. Estos términos no pueden leerse de forma aislada sino dentro de un complejo semántico, pues su significado se pone de relieve al contrastar ambos niveles de expresión y las distinciones que

ellas evocan. En este sentido, usar una categoría u otra no es irrelevante, sino que expresa concepciones concretas y el alcance que tiene cada figura dentro de esta constelación de elementos que conforma la paternidad plural.

En segundo lugar, respecto al rol que juegan lo “hecho” y lo “dado”, es decir, la dimensión performativa y procreativa en la configuración del vínculo paterno-filial, y el peso específico que cada una tiene en la jerarquización, es variable en cada situación particular. Sin embargo, es posible señalar que en los casos estudiados, donde el progenitor tiene una participación más débil y esporádica en la vida de su hijo o hija, se observa una primacía del vínculo performativo por sobre el biológico o procreativo. Es decir, son las relaciones basadas en la interacción cotidiana y durable – la “paternidad de crianza” (Pina-Cabral & Silva, 2013) – las que adquieren mayor significancia para las personas. Así, el hecho de “estar” próximos y disponibles para atender a los requerimientos afectivos y materiales de sus hijos, resulta ser más gravitante, desde la experiencia vivida, para el proceso de ontogénesis personal. Ahora bien, a pesar de su relevancia, esta dimensión tiene un alcance limitado, como lo manifiestan las mismas personas involucradas: por ejemplo, en ninguno de los casos estudiados ego se dirige al padre de crianza mediante el apelativo de padre o papá (aun cuando se refieran a él en esos términos frente a terceras personas). Así, como señala Florence Weber (2013) mis datos de campo muestran que el elemento performativo –“hacer”– es condición necesaria pero no suficiente para constituir una paternidad completa.

Por su parte, en los casos estudiados, la relación biológica adopta un lugar secundario o subordinado en la vida de sus hijos. Sin embargo, se trata de un vínculo que posee una fuerza singular –una “verdad”– que basta en sí mismo para la atribución de la paternidad, aun cuando esa persona tenga una escasa presencia efectiva en la trayectoria vital de ego. El hecho de participar en el origen de su existencia crea una dependencia ontogenética paterno-filial que es irrevocable y que se hace presente de algún modo, imposibilitando el “olvido” del que habla Bacchiddu (2012). La ausencia del padre biológico no es, entonces, una ausencia pura, sino una ausencia que se hace presente (Moreno 2016), incluso de forma negativa, a través de apariciones furtivas, el recuerdo, las normas y expectativas sociales. Pero sobre todo, porque constituye un elemento constitutivo de la identidad personal (Pina-Cabral & Silva, 2013).

Así, es posible concluir que la focalidad de la que habla Scheffler (e.g 1978, 1986) y que recoge Shapiro (2018) en su argumentación sobre la relevancia de los hechos procreativos, se juega en dos niveles o tiene dos direcciones distintas. Por un lado, la paternidad biológica tiene un significado focal o primario en tanto que de ella emergen las características, los derechos y obligaciones que componen y se esperan de un padre. Se trata de una focalidad latente que ejerce su influencia en términos normativos. En ese sentido, es posible observar que no a cualquier hombre que tiene una participación sustantiva en la vida de una persona es considerado “como” un padre, sino a quienes de algún modo están en el lugar y cumplen las funciones que se esperarían del progenitor, delimitando su conceptualización (Shapiro 2018, Wilson 2016): por ejemplo, la pareja de la madre, o algún familiar cercano, quién reside con él y lo cría. No obstante, por otro lado, la

paternidad cotidiana o performativa posee una focalidad o centralidad manifiesta, dado que tiene una primacía práctica y es la que establece, en términos efectivos –es decir, en la experiencia de las personas–, el modelo de paternidad respecto al cual se estructuran los demás jerárquicamente. Incluso es el vínculo respecto al cual se definen otros vínculos de parentesco, como los fraternales o con la familia extendida.

Ahora bien, como señala Janet Edwards (2009, p. 14) “ya sea la ‘naturaleza’ o la ‘crianza’, los lazos biológicos o sociales los que son privilegiados (en primer plano), el punto a reiterar es que dependen unos de otros para su compra: es la interacción entre ambos la característica que es significativa de este tipo de parentesco”. De ahí la insuficiencia de considerar uno u otro aspecto de forma aislada. En las historias analizadas, la relación entre estas dimensiones está marcada por el desacoplamiento, produciendo conflictos o tensiones internas en la vida de ego que son resueltas de modo más o menos satisfactorio en cada caso particular. Cabe resaltar que el nivel socioeconómico tiene una incidencia en este plano: en familias de sectores altos existen mayores expectativas de acoplamiento, es decir, que el progenitor tenga el estatus de padre y se comporte como tal a lo largo de su vida. En cambio, en contextos socioeconómicos donde el disociación es más frecuente y el padre biológico tiene una presencia histórica más débil, el asunto resulta menos problemático.

Finalmente, ¿qué implicancias tiene la definición de la paternidad plural en la comprensión de la presencia o ausencia paterna desde un punto de vista vivencial? Los relatos de mis interlocutores hacen referencia a una proximidad espacial y relacional que se expresa fundamentalmente en los verbos “estar” y “hacer”, y que reflejan una disponibilidad vital hacia el otro y una participación sustantiva en distintas dimensiones de su vida cotidiana, similares a las categorías nativas recogidas por Bacchiddu (2012), “acordarse” y tener “consideración”, por Pina-Cabral & Silva (2013). Esta disposición favorable a ser parte de la vida del otro o la falta de ella, que determinan la presencia y la ausencia respectivamente, admiten una considerable variación de formas y grados en un momento determinado y a lo largo del tiempo, como se observa en las historias familiares estudiadas.

Ahora bien, hay otro tipo de presencia paterna, a la que hace referencia el segundo epígrafe de este artículo, y que no tiene ver la actitud activa antes mencionada, sino con un modo de manifestar su existencia –de “hacerse presente”–, aunque sea en términos negativos, a través del recuerdo, el dolor o apariciones esporádicas, es decir a través de huellas que deja el padre en sus apariciones esporádicas. Se trata de una presencia pasiva que remite, paradójicamente, a la experiencia vivida de la ausencia.

Referencias bibliográficas

- Araos, C. (2019). *Rapprochements. Proximité résidentielle, parenté pratique et conditions de vie à Santiago, Chili*. PhD Dissertation, Ecole Normale Supérieure - Paris.
- Bacchiddu, G. (2012). Reticent Mothers, Motherly Grandmothers and Forgotten Fathers: the Making and Unmaking of Kinship in Apiao, Chiloé. *Revista Tellus*, (23), 35-58.
- Cadoret, A. (1995). *Parenté plurielle. Anthropologie du placement familial*, L'Harmattan.
- Cadoret, A. (2011). La nature de la parenté. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, (27), 81-96. <https://raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/258371>
- Edwards, J. (2009). Introduction. The Matter of Kinship. En J. Edwards & C. Salazar (Eds.), *European Kinship in the Age of Biotechnology* (pp. 1-18). Berghahn Books.
- Edwards, J., & Salazar, C. (Eds.) (2009). *European Kinship in the Age of Biotechnology*. Berghahn Books.
- Finch, J. (2007). "Displaying Families." *Sociology* 41(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/0038038507072284>
- Milanich, N. B. (2009). *Children of Fate. Childhood, Class, and the State in Chile, 1850-1930*. Durham and London: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391296>
- Milanich, N. B. (2019). *Paternity. The Elusive Quest for the Father*. Harvard University Press.
- Montecino, S. (2001). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno* (2^{da} ed.). Editorial Sudamericana.
- Moreno, A. (2016). *Antropología cultural del pueblo venezolano. Tomo I*. Fundación Empresas Polar - Centro de Investigaciones Populares.
- Morgan, D. (2011). *Rethinking family practices*. Springer.
- Pina-Cabral, J. & Silva, V. A. da. (2013). *Gente livre: consideração e pessoa no Baixo Sul da Bahia*. Terceiro Nome.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. LOM Ediciones.
- Shapiro, W. (2014). Contesting Marshall Sahlins on Kinship. *Oceania*, 84(1), 19-37. <https://doi.org/10.1002/ocea.5033>

- Shapiro, W. (2015). Not “From the Natives” Point of View”: Why the New Kinship Studies Need the Old Kinship Terminologies.” *Anthropos*, 110(1), 1-13.
- Shapiro, W. (Ed.). (2018). *Focalidad and Extension in Kinship. Essays in Memory of Harold W. Scheffler*. Australian National University Press. <https://doi.org/10.1097/00152193-200209000-00065>
- Scheffler, H. W (1978). *Australian Kin Classification*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557590>
- Scheffler, H. W (1986). ‘Extension rules and “generative models”’. *American Ethnologist* 13(2): 369–70. <https://doi.org/10.1525/ae.1986.13.2.02a00130>
- Strathern, M. (1988). The gender of the gift. In *The Gender of the Gift*. University of California Press.
- Weber, F. (2005). *Le sang, le nom, le quotidien. Une sociologie de la parenté pratique*. Aux Lieux d’Être.
- Weber, Florence (2013). “Biological reproduction, kinship and social reproduction” (Versión en inglés no publicada de la Introducción al libro *Penser la parenté aujourd’hui: La force du quotidien*, Éditions Rue d’Ulm.)
- Wilson, R. A. (2016). Kinship Past, Kinship Present: Bio-Essentialism in the Study of Kinship. *American Anthropologist*, 118(3), 570–584. <https://doi.org/10.1111/aman.12607>
- Wilson, R. A. (2022). Kinmaking, progeneration, and ethnography. *Studies in History and Philosophy of Science*, 91, 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2021.10.002>

Agradecimientos

Agradezco a los miembros del comité de evaluación de mi tesis doctoral por los comentarios a una versión previa de este artículo que forma parte de ese trabajo, a los revisores anónimos por sus sugerencias que mejoraron la versión final de este artículo, y a las personas entrevistadas que generosamente formaron parte de esta investigación. Finalmente agradezco el apoyo financiero desde la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través de la Beca Doctorado Nacional 2018/21181356 para el desarrollo de esta investigación.

Políticas públicas dirigidas al acceso de vacunación de COVID-19 para migrantes en situación irregular: Análisis desde un marco de interseccionalidad

Public policies for access to COVID-19 vaccination for immigrants with irregular migratory status: An intersectionality-based policy analysis

Fecha recepción: julio 2023 / Fecha aceptación: octubre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.760>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 179-199

rumbos TS

Zafiro Andrade-Romo y Karla Solari contribuyeron de manera equitativa en la realización de este reporte y comparten la primera autoría.

Zafiro Andrade-Romo

Académica Dalla Lana School of Public Health, Division of Social and Behavioural Health, Universidad de Toronto, Canadá.

Médica Cirujana y Partera, Universidad de Guadalajara, México.

Maestra en Ciencias en Sistemas de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública, México.

Doctorante en Ciencias sociales y del comportamiento en salud, Universidad de Toronto.

155 College Street, Toronto, Ontario, Canada M5T 3M7.

 zafiro.andrade@mail.utoronto.ca  <https://orcid.org/0000-0003-2797-9469>

Karla Solari

Asistente de investigación Centro de investigación Interdisciplinaria en Salud, SIDA y Sexualidad, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

Maestra en Human Settlements, KU Leuven, Bélgica.

Av. Armendáriz - 497, Miraflores, 15074, Lima, Perú.

 karla.solari@unmsm.edu.pe  <https://orcid.org/0000-0003-3585-1481>

David Hill

Académico Dalla Lana School of Public Health, Division of Social and Behavioural Health, Universidad de Toronto, Canadá.

Bachelor of Health Sciences, The University of Western Ontario, Canadá.

Maestro en Ciencias en Salud Global, McMaster University, Canadá.

Doctorante en Ciencias sociales y del comportamiento en salud, Universidad de Toronto.

155 College Street, Toronto, Ontario, Canada M5T 3M7.

 davidc.hill@mail.utoronto.ca  <https://orcid.org/0000-0003-0136-890X>

Ellithia Adams

Asistente de investigación Universidad de Toronto, Canadá.

Bachelor of Arts, Universidad de Toronto, Canadá.

 ellithia.adams@mail.utoronto.ca  <https://orcid.org/0000-0003-1591-4174>

Amaya Perez-Brumer

Académica Dalla Lana School of Public Health, Division of Social and Behavioural Health,
Universidad de Toronto, Canadá.

Bachelor of Arts, Colorado College, EEUU.

Maestra en Ciencias, Universidad de Harvard, EEUU.

Doctora en Ciencias Sociomédicas y Sociología, Universidad de Columbia, EEUU.

155 College Street, Toronto, Ontario, Canada M5T 3M7.



a.perezbrumer@utoronto.ca



<https://orcid.org/0000-0003-2441-4358>

Alfonso Silva-Santisteban

Académico Centro de investigación Interdisciplinaria en Salud, SIDA y Sexualidad,
Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

Médico de la Universidad Cayetano Heredia, Perú.

Maestro en Salud Pública de la Universidad de California, Berkeley, EEUU.

Av. Armendáriz - 497, Miraflores, 15074, Lima, Perú.



alfonssoss@upch.pe



<https://orcid.org/0000-0001-7225-3515>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar las políticas públicas para el acceso a la vacunación contra el COVID-19 para migrantes con estatus migratorio irregular en seis países donde se concentra cerca del 80% de la población venezolana migrante: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Llevamos a cabo un análisis desde un marco de interseccionalidad para delinear el problema, examinar cómo se desarrollaron las políticas públicas en un periodo de tiempo específico y evaluar su potencial para dar respuesta al problema planteado. Encontramos que las políticas públicas implementadas por algunas autoridades (Ciudad de Buenos Aires y Córdoba en Argentina, Roraima en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú) permitieron incorporar a la vacunación a una población que se encuentra fuera de los mecanismos de registro del Estado y se alinearon con algunos de los principios del marco de interseccionalidad, incluyendo equidad y justicia social.

Palabras clave

migrantes; estatus irregular; vacuna COVID-19; América Latina; justicia social; interseccionalidad

Abstract

The objective of this article is to describe and analyze public policies for access to vaccination against COVID-19 for migrants with irregular status in six countries where almost 80% of the Venezuelan migrant population is concentrated: Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador and Peru. We used an intersectionality-based policy analysis framework to outline the problem, examine how public policies were developed in a specific period of time, and evaluated their potential to respond to the problem posed. We found that the public policies implemented by some authorities (City of Buenos Aires and Córdoba in Argentina, Roraima in Brazil, Colombia, Ecuador, and Peru) were aligned with some of the principles of the intersectionality framework, including equity and social justice, and allowed incorporating a population that is outside the State registration mechanisms to the COVID-19 vaccination.

Keywords

Migrants; irregular status; COVID-19 vaccine; Latin America; social justice; intersectionality

Introducción

En varios países de América del Sur las primeras campañas de vacunación contra el COVID-19 iniciaron a finales del 2020 e inicios del 2021. Dichas campañas priorizaron en las primeras fases a grupos con diversos factores de riesgo epidemiológico incluyendo edad, ocupación y comorbilidades, entre otras (Marcela Vélez, 2021). Posteriormente, con más dosis disponibles, se avanzó hacia la población general y, debido al fuerte movimiento migratorio que vive la región producto de la crisis en Venezuela (Long y Schipani, 2018), se planificó integrar a los migrantes. Sin embargo, la diferenciación en las políticas públicas entre el acceso que tienen los migrantes con estatus regular, irregular y refugiados, ha tenido implicaciones importantes para el acceso a las vacunas de estas poblaciones (Perez-Brumer et al., 2021), en especial para los migrantes en situación irregular. Siguiendo la definición proporcionada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la migración irregular es un “movimiento de personas que se produce al margen de las leyes, las normas o los acuerdos internacionales que rigen la entrada o la salida del país de origen, de tránsito o de destino” (OIM, 2019, p.128).

Actualmente, Venezuela vive uno de los mayores procesos migratorios de la historia latinoamericana con más de 7.7 millones de personas movilizadas, de los cuales se estima que 6.5 millones viven en Latinoamérica (Inter-Agency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela, 2023). En promedio, el 68% de migrantes venezolanos que ingresaron a Brasil, Chile, Colombia y Ecuador durante el inicio de la pandemia por COVID-19 lo hicieron de manera irregular debido al cierre de fronteras, el endurecimiento de restricciones, así como el vencimiento de visas de residencia y permisos de trabajo (Inter-Agency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela, 2022a). Los migrantes en situación irregular son particularmente vulnerables frente al COVID-19 debido a los peligros e insalubridad a la que están expuestos durante el tránsito (Liberona Concha, 2020), el hacinamiento y la precarización en las condiciones del trabajo informal (Sector Regional de Protección de la Plataforma R4V et al., 2021), y los obstáculos legales, financieros y de discriminación en la atención médica (Delgado-Flores et al., 2021).

Dada la incertidumbre en torno a la integración de los migrantes en situación irregular en las campañas de vacunación contra el COVID-19, la magnitud de migrantes venezolanos con este estatus en América Latina, y su vulnerabilidad frente a la pandemia, es importante investigar las políticas públicas para el acceso a la vacunación contra el COVID-19 en esta población. Debido a lo anterior, la pregunta de investigación que guía este estudio es la siguiente: ¿Cuáles políticas públicas implementadas en seis países de América Latina en las etapas iniciales de las campañas de vacunación favorecieron el acceso de migrantes en situación irregular a la vacunación para el COVID-19?

Tomando en cuenta la complejidad del problema respecto a las implicaciones sociales, económicas y políticas, así como la intersección de factores de desventaja social y estructural en esta población, es fundamental el uso de un marco de análisis que permita visibilizar estas intersecciones. Por ejemplo, mecanismos de poder y justicia social, proporcionando una comprensión integral de los desafíos multifacéticos enfrentados por este grupo vulnerable. Debido a lo anterior, este artículo utiliza un marco de análisis de políticas basado en interseccionalidad o IBPA, por sus siglas en inglés (Intersectionality-Based Policy Analysis Framework) (Hankivsky et al., 2014) para analizar políticas a través de un marco que reconozca las desigualdades diferenciales experimentadas por individuos con identidades interseccionales. Este enfoque tiene como objetivo identificar las barreras clave y facilitadores únicos para los migrantes irregulares para acceder a la vacunación para el COVID-19. Este documento se centra específicamente en estas políticas en seis países donde se concentra cerca del 80% de la población venezolana migrante: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú (Inter-Agency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela, 2022b).

Marco de análisis de políticas basado en interseccionalidad

El Marco de Análisis de Políticas basado en Interseccionalidad, conocido por sus siglas en inglés como IBPA (Intersectionality-Based Policy Analysis), tiene como objetivo proporcionar un método para analizar políticas relacionadas con la salud de las poblaciones y examinar sus implicaciones en términos de equidad. Además, busca fomentar mejoras que contribuyan a la justicia social (Hankivsky, 2012). Este marco se fundamenta en el paradigma de interseccionalidad, destacando que los seres humanos y sus experiencias son el resultado de la interacción de diversos factores y categorías que deben ser analizados de manera conjunta como género, sexualidad, raza o etnicidad, estatus socioeconómico, entre otros. Un análisis desde la perspectiva de la interseccionalidad implica considerar las complejas relaciones entre estas estructuras y los diversos factores particulares de la población afectada o beneficiada por las políticas de salud (Hankivsky, 2012).

En relación con la vacunación contra el COVID-19, este enfoque puede ayudar a identificar las limitaciones de aplicar políticas a migrantes en general, que no consideren adecuadamente diversos factores interrelacionados que afectan el acceso a servicios para los migrantes irregulares. Por ejemplo, su estatus migratorio

y los desafíos asociados con el acceso a servicios sociales, la búsqueda de empleo estable, el desarrollo de redes sociales de apoyo en caso de enfermedad y otros factores personales que pueden influir como edad, género, estatus socioeconómico, nacionalidad e idioma entre otros.

Asimismo, este marco consta de dos componentes principales. El primero comprende una serie de 8 principios: equidad, justicia social, conocimientos diversos, tiempo y espacio, reflexividad, poder, análisis multinivel y categorías entrelazadas. El segundo componente consiste en una lista de 12 preguntas. Estas preguntas, junto con los principios, sirven como guía para llevar a cabo el análisis. Las preguntas se dividen en descriptivas y transformativas, y debido a la naturaleza flexible del marco no es estrictamente necesario responderlas todas (Hankivsky et al., 2014).

Métodos

Para responder la pregunta de investigación llevamos a cabo dos etapas. En la primera, del 01 de abril al 31 de agosto del 2021, realizamos una revisión de la literatura de los planes de vacunación contra el COVID-19 en seis países donde se concentra cerca del 80% de la población venezolana migrante: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. La búsqueda inicial la realizamos en los sitios en línea de los Ministerios de Salud de cada país, revisando documentos y comunicados oficiales en el idioma Español o Portugués, que describieran el plan de vacunación. Si los migrantes en situación irregular no estaban mencionados en el plan de manera explícita, entonces llevábamos a cabo una segunda búsqueda por medio de Google y Qwant para identificar políticas públicas en cada país relacionadas a la vacunación de esta población. El siguiente es un ejemplo de los términos utilizados en los buscadores: “migrantes y vacunación COVID-19 y Chile,” “migrantes en situación irregular y vacuna COVID-19 y Colombia,” “migrantes indocumentados y vacuna COVID y Brasil,” “acceso a vacuna para el COVID-19 y migrantes y Argentina.” Los datos los recopilamos en Google Forms, Zotero y Excel. Durante el periodo de recolección de la información, el equipo se reunió dos veces por semana para revisar los documentos.

Para Brasil y Argentina, cuyo sistema de salud es descentralizado, primero analizamos los planes nacionales de vacunación contra el COVID-19 y luego utilizamos un criterio de conveniencia para evaluar tres estados de cada país respectivamente. En el caso de Argentina las provincias de Buenos Aires, Córdoba y La Rioja se seleccionaron por presentar información sobre la vacunación a migrantes en situación irregular. En Brasil se escogió el estado de Roraima por ser un territorio limítrofe con Venezuela, y Sao Paulo y Río de Janeiro por ser los estados más poblados del país y con más información disponible en línea.

En la segunda etapa, analizamos las políticas públicas de los seis países relacionadas a la vacunación de migrantes en situación irregular utilizando el marco de análisis de políticas basado en interseccionalidad (Hankivsky et al., 2014). Para complementar este análisis, realizamos una segunda búsqueda en diversas

bases de datos académicas como Scopus, Pubmed, Web of Science y Proquest central, con los siguientes términos “vaccination covid 19,” “venezuelan migrants,” “irregular migrants,” “irregular migration and inequities,” “migración irregular y vacunas y equidad.” Durante la revisión de documentos y la literatura disponible identificamos factores interrelacionados clave sobre dinámicas de poder y equidad que revelaban cómo la omisión de factores sociales, como el estatus migratorio, podía derivar en zonas grises respecto a la ejecución de las políticas públicas. En ese sentido, el análisis interseccional fue un proceso iterativo que, utilizando las preguntas del marco como guía, nos llevó a considerar contextos históricos, culturales y estructurales alrededor de las políticas.

Resultados

El análisis de los planes de vacunación en los seis países reveló que la omisión o consideración de los migrantes en situación irregular pudo representar la reducción de inequidades, o por el contrario, el aumento de estas respecto al acceso a la política de salud. Mientras que los tipos de mecanismos de registro nos permitió analizar cómo el Estado puede buscar adaptarse a las necesidades de los migrantes en situación irregular para integrarlos, o solicitar que los migrantes se adapten a los canales convencionales, aunque vivan situaciones extraordinarias de precariedad. En los siguientes apartados describimos ambos resultados.

Políticas públicas contra el COVID-19: omisiones e incertidumbres

El primer resultado que encontramos fue que el grado de mención (explícita o no explícita) de migrantes en situación irregular en las políticas públicas, en conjunto con acciones específicas, contribuye a dar respuesta, mantener o crear inequidades del acceso de esta población a la vacunación para el COVID-19 (Tabla 1). Colombia y Ecuador mencionaron explícitamente a los migrantes en situación irregular en sus políticas públicas (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2021; Ministerio de Salud Pública República del Ecuador, 2021b). Sin embargo, únicamente Ecuador les brindó una fase para su vacunación y adoptó el marco de valores de la Organización Mundial de la Salud para la asignación y priorización de vacunas (Organización Panamericana de la Salud, 2021).

En los demás países, la mayoría de las políticas públicas limitaban el acceso a la vacuna a otro tipo de población migrante (refugiados, en situación regular, o que hayan realizado el trámite de un visado de residencia), lo cual contribuye a mantener inequidades en la población de migrantes en situación irregular. También identificamos el caso de países como Chile, cuyas políticas iniciales excluían explícitamente a la población de migrantes en situación irregular de acceder a la vacuna. Otros investigadores han analizado que la exclusión de migrantes en situación irregular al acceso de derechos sociales exacerba las inequidades en esta población, sobre todo cuando estos migrantes irregulares son niños (Ortega Velázquez, 2015), mujeres (Dreby, 2015) y/o población de la diversidad sexual y de género (Yarwood et al., 2022).

Tabla1.

Políticas públicas que contribuyen a disminuir, mantener o crear inequidades relacionadas al acceso de migrantes en situación irregular a la vacunación para el COVID-19 según el grado de mención (explícita o no explícita) de la población objetivo.

Tipo de política	País	Descripción
Contribuye a dar respuesta o disminuir inequidades con relación al problema	Ecuador	El plan nacional de vacunación ¹ plantea el principio de “Equidad Nacional”, donde los “migrantes vulnerables en situación irregular” son una de las poblaciones consideradas en los procesos de vacunación. Lo cual se reafirma en el documento de preguntas y respuestas del Plan de Vacunación 9/100 ² , donde se especifica que la “población en situación de movilidad”, incluyendo migrantes en situación irregular, está contemplada en la tercera fase de vacunación. A pesar de lo anterior, los migrantes en situación irregular con comorbilidades de alto riesgo podían acudir a vacunarse según el cronograma general.
	Colombia	El plan de vacunación ³ plantea dos problemas respecto a la inclusión de migrantes en situación irregular: disponibilidad de vacunas y sistemas de registro. Debido a lo anterior, el gobierno planteó la necesidad de apoyo internacional para adquirir más vacunas, así como implementar un sistema de información que permita el seguimiento a la población migrante irregular vacunada para garantizar la segunda dosis.
Contribuyen a mantener inequidades del problema	Perú	Menciona en su segunda versión del plan de vacunación ⁴ (abril de 2021) a migrantes, y manifiesta que los extranjeros residentes serán vacunados en condiciones iguales que la población nacional. No especifica migrantes en situación irregular.
	Argentina	Fue el primer país en incorporar a los migrantes dentro de la población objetivo a vacunar por criterios de vulnerabilidad social ⁵ . No especifica migrantes en situación irregular.
	Brasil	La primera versión de su plan nacional de vacunación ⁶ menciona a los refugiados como ejemplo de un grupo con elevada vulnerabilidad social frente al COVID-19. Sin embargo, no los menciona dentro de los grupos prioritarios para la campaña de vacunación mostrada en las posteriores versiones de su plan. De los tres estados analizados, observamos que solo Roraima ⁷ y Rio de Janeiro ⁸ incluyeron a los migrantes dentro de la población vulnerable.
Contribuyen a crear inequidades del problema	Chile	El plan nacional de vacunación publicado en diciembre del 2020 no mencionaba a ningún tipo de población migrante ⁹ . En febrero del 2021, con la aprobación de una resolución exenta, se especificó que la población objetivo a vacunar eran personas con nacionalidad chilena; y con relación a migrantes, aquellos con una situación migratoria regular o que hubieran tramitado una visa de residencia (temporal o definitiva); por lo que esta medida excluía “a quiénes estén transitando en el país con una visa exclusivamente de turista.” ¹⁰

1. Plan Nacional de Vacunación e Inmunización contra el COVID-19 “PLAN VACUNARSE.” Ministerio de Salud Pública República de Ecuador (2021b).
2. Plan de vacunación 9/100, Respuestas a inquietudes ciudadanas. Ministerio de Salud Pública República de Ecuador (2021a).
3. Plan Nacional contra el Covid-19. Ministerio de Salud y Protección Social (2021). (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2021)
4. Plan Nacional actualizado de Vacunación contra la Covid-19. Ministerio de Salud del Perú (2020). (Ministerio de Salud MINSa, 2020)
5. Plan estratégico para la vacunación contra la covid-19. Ministerio de Salud de la República de Argentina (2020). (Ministerio de Salud, 2020)
6. Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra Covid-19 1a edição. Ministério da Saúde. (2020). (Ministério da Saúde, 2020)
7. Plano Estadual de Operacionalização da vacinação contra a COVID-19 em Roraima. Secretaria de Estado da Saúde de Roraima. (2021). (Secretaria de Estado da Saúde de Roraima, 2021)
8. Plano de contingência para vacinação contra COVID-19 (p. 76). Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro. (2021). (Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro., 2021)
9. Resolución Exenta N°1183 que aprueba lineamientos técnico-operativos vacunación SARS-COV-2. Ministerio de Salud Subsecretaría de Salud Pública, Chile (2020). (Ministerio de salud, 2020)
10. Resolución Exenta N. 136 que Complementa resolución exenta N. 1138 de 2020, del Ministerio de Salud que aprueba lineamientos técnico-operativos vacunación SARS-COV-2. Ministerio de Salud de Chile (2021). (Ministerio de Salud, 2021)

Fuente: Elaboración propia a partir de las políticas públicas descritas en la tabla.

Mecanismos de registro de datos

El segundo resultado que identificamos podría contribuir a disminuir, mantener o crear inequidades en el problema analizado. Se trata de políticas públicas enfocadas en mecanismos de registro de datos para que los migrantes pudieran acceder a la vacuna. Las políticas se dividían en dos tipos de mecanismos de registro de datos: 1) adaptación del registro a los migrantes en situación irregular; y 2) acoplamiento del migrante a los registros del Estado. La principal diferencia es que el primer mecanismo busca adaptar las formas de registro para hacer la vacunación más accesible para el migrante en situación irregular, mientras que, en el segundo, el migrante debe de seguir los procesos administrativos convencionales para ingresar al sistema de salud.

Adaptación del registro a los migrantes en situación irregular

De los seis países analizados, cinco establecieron políticas públicas para vacunar a los migrantes en situación irregular adaptando los mecanismos de registro a las condiciones de identificación de esta población, y cuya información se recupera específicamente para los fines de la campaña de vacunación. Este primer mecanismo de registro tuvo dos aproximaciones: integración al proceso de vacunación de la población general y proceso de vacunación dirigida o campaña especial para migrantes en situación irregular. Esta última es la que consideramos que lleva a dar respuesta o disminuir las inequidades en la población analizada, ya que toma en cuenta factores de los migrantes en situación irregular, que sabemos podrían influir en el acceso a los servicios de salud, como lo son: falta de transporte, miedo a ser discriminados por el sistema de salud, burocracias complejas, habilidades de

comunicación, miedo a ser deportados, vergüenza, estigma y falta de conocimiento del sistema de salud del país diferente al de origen (Hacker et al., 2015).

Proceso de vacunación dirigida o campaña especial para migrantes en situación irregular

En esta aproximación, la manera en la que los migrantes en situación irregular podían acceder a vacunarse era diferente al de la población nacional (y en algunos casos, también de la población migrante en situación regular). Este proceso se caracterizó porque las autoridades incorporaron en el registro y la logística a instituciones o programas nacionales que brindan soporte a migrantes en situación de vulnerabilidad. Además, tenían fechas y lugares particulares para que los migrantes pudieran acercarse a recibir su respectiva dosis. También, podían llegar a recibir vacunas monodosis, debido a que, a diferencia de la población general, se les caracteriza como una población de difícil acceso. En esta aproximación se encuentran las políticas implementadas por Ecuador, la provincia de La Rioja, en Argentina, y la provincia de Roraima, en Brasil.

En Ecuador, el gobierno trabajó de la mano con la Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) para registrar a los migrantes en situación irregular e incluirlos en la tercera y cuarta fase de vacunación (Jumbo, 2021). Además, ofreció servicios de vacunación a lo largo de las fronteras, donde presentar documentos no era un requisito para acceder al servicio (Serrano Córdova et al., 2023). Posteriormente, el gobierno reestructuró su plan de vacunación para garantizar que los migrantes que viven con condiciones de salud crónicas o en vulnerabilidad, independientemente de su estatus migratorio, pudieran acceder al cronograma general, adelantando su acceso a la vacuna (Ministerio de Salud Pública República del Ecuador, 2021a).

En La Rioja, Argentina, los migrantes en condición irregular fueron considerados parte de la población vulnerable de difícil acceso, por lo que tuvieron un turno especial de vacunación y se les aplicó una vacuna monodosis (Gobierno de La Rioja, 2021). En Roraima, Brasil, debido a que es el principal Estado por el que ingresan migrantes venezolanos, desde el 2018 se implementó el programa "Operação Acolhida", la cual tiene las funciones de ordenar la frontera, acoger a los migrantes e integrarlos a la sociedad. En este contexto, el programa sirvió de base para vacunar a migrantes venezolanos refugiados que viven en albergues, ocupándose de su transporte, registro y aplicación de las vacunas en conjunto con las autoridades sanitarias (United Nations High Commissioner for Refugees UNHCR-ACNUR-Agencia da ONU para Refugiados, 2021b).

Integración al proceso de vacunación de la población general

Esta otra aproximación, se caracteriza porque las políticas públicas están enfocadas a que el Estado brinde a la población migrante en situación irregular medios de registro, virtual o físico, para inscribirse al sistema de información que nutre al padrón

nacional de vacunación. La segunda característica, es la flexibilidad de documentos que el migrante puede presentar para su registro, incluyendo documentos emitidos por su país de origen o por el país de residencia, o incluso documentos vencidos. La tercera característica, es que los migrantes en situación irregular se integran sin discriminación al calendario de vacunación nacional. En ese sentido, pueden acercarse a vacunarse de igual manera que la población nacional, siempre y cuando cumplan los requisitos del cronograma de vacunación. En este tipo de mecanismo, encontramos las políticas de Perú, las provincias de Buenos Aires y Córdoba, en Argentina, y Colombia.

Perú, primero estableció que los migrantes en situación regular o irregular debían registrarse en una base de datos, posteriormente, indicó que podían acudir a los lugares de vacunación más cercanos a su domicilio, sin el paso previo de registro y siguiendo el mismo cronograma general del plan de vacunación nacional (Ministerio de Salud MINSA, 2021; Superintendencia Nacional de Migraciones, 2021). Es importante mencionar que esta inclusión la realizó el gobierno a través de comunicados oficiales o declaraciones en la prensa, más no de manera explícita en directivas sanitarias (Al-Kassab-Córdoba et al., 2023).

En las provincias de Buenos Aires y Córdoba, en Argentina, a través de la página web “Buenos Aires Vacúnate”, el gobierno provincial estableció que los migrantes de cualquier estatus migratorio podrían registrarse para obtener una cita de vacunación (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2021). Por otro lado, en la provincia de Córdoba, los migrantes en situación irregular podían acercarse directamente a los centros de vacunación con cualquier documento de identidad (expedido por el país de origen o del Estado argentino) y solicitar la vacuna (Gobierno de Córdoba, 2021).

Colombia tuvo dos fases con relación a la inclusión de migrantes en situación irregular. En esta sección solo describiremos la segunda. A través de una resolución gubernamental, en agosto del 2021, se estableció que las autoridades locales eran las responsables de realizar un censo a la población indocumentada (dentro de la cual se incluye a los migrantes en situación irregular), para recolectar sus datos e integrarlos al plan nacional de vacunación (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2021). Esta información debía ser reportada en la “Plataforma de Intercambio de Información PISIS”, para que los migrantes registrados pudieran ingresar al sistema y posteriormente recibir su vacuna.

Si bien las acciones de esta aproximación intentaban integrar a los migrantes en situación irregular al registro de la población general, consideramos que no disminuían inequidades, en términos de que no resolvían algunas de las barreras que podría tener esta población para acceder a la vacuna: no contar con ningún tipo de documento, confusiones que podrían surgir con relación a regulaciones, miedo a discriminación, recursos financieros, estigma, y miedo a deportación (Hacker et al., 2015). Debido a lo anterior, categorizamos a estas políticas como aquellas que contribuyen a mantener inequidades en el problema analizado.

Acoplamiento del migrante en situación irregular a los registros del Estado

Este tipo de mecanismo de registro se diferencia del anterior porque las formas de registro no están diseñadas para adaptarse al migrante en situación irregular; y porque la identificación que realiza el migrante ante el Estado va más allá de los propósitos de la campaña de vacunación. En este tipo de mecanismo encontramos las políticas de Chile, Colombia y los estados de Sao Paulo y Río de Janeiro, en Brasil.

El gobierno de Chile, quien ante el temor del “turismo de vacunas” (Redacción El Comercio, 2021) especificó, en una resolución, que los migrantes que no poseen o no han iniciado el proceso de regularización migratoria no están incluidos en la campaña de vacunación (Ministerio de Salud, 2021); se retractó posteriormente, señalando que esta población podría acceder a la vacuna (Nacional, 2021). Los migrantes en situación irregular podían suscribir un documento declarando su carencia de recursos e ingresar al seguro público de salud (Equipo Asesor Sectorial de Salud de Migrantes y Ministerio de Salud FONASA Superintendencia de Salud, s./f.). Sin embargo, con la ley migratoria aprobada dos meses después (Ley de migración y extranjería 21.325, 2021) no quedaba claro si este mecanismo de acceso al sistema de salud público se vio afectado, puesto que bajo esta ley los migrantes en situación irregular debían autodenunciarse ante el Estado (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2021). En cualquier caso, una vez realizado el registro para el seguro público u obteniendo la regularización del estatus, la persona podía acceder a la vacunación según el cronograma general.

En Colombia, una semana antes de que el gobierno iniciara el proceso de vacunación, se emitió la Resolución No. 0971, por la cual se implementó el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos, adoptado por medio del Decreto 216 de 2021 (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2021). A pesar de ser una medida positiva para los migrantes en situación irregular, ya que buscaba entregar un tipo de documentación de protección temporal por 10 años, para que puedan acceder al sistema nacional de salud (Prada et al., 2022), esta medida podía generar limitaciones para los extranjeros que hubiesen ingresado posterior al 31 de enero o no tuviesen la documentación requerida (Shepard et al., 2023). Sin embargo, aún para las personas que lograban registrarse, tendrían que esperar hasta la expedición del Permiso de Protección Temporal (PPT) para acceder a la campaña de vacunación, lo que condicionaba su acceso al proceso de vacunación. Meses después, Colombia emitió la resolución 1255 para integrar a los migrantes en situación irregular de manera más directa al padrón de vacunación nacional (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021).

El gobierno de Brasil recomendó que las personas tuvieran un Cadastro de Pessoa Física (CPF). El CPF es un documento nacional que permite el acceso al sistema público de salud (SUS) y está garantizado para refugiados e inmigrantes en situación irregular. Aunque en la página web de la campaña nacional de vacunación se menciona que las personas pueden acceder a la vacuna sin pertenecer al SUS, no se brinda más información al respecto (Ministério da Saúde, 2021). Ambas provincias tenían sus propias páginas web respecto a la campaña de vacunación contra el COVID-19, pero en ninguna se encontró información sobre las

rutas de acceso a las vacunas para los migrantes en situación irregular. Además, en ambos casos observamos la recomendación de llevar el CPF al “vacunatorio”. Otro punto por resaltar es que ACNUR publicó una cartilla informativa donde menciona que en Sao Paulo los migrantes tienen derecho a acceder a la vacuna contra el COVID-19 independientemente de su situación migratoria, acorde a la Ley Municipal 16.487/2016 (Prefeitura de Sao Paulo, 2016). Al ser una ley municipal, esta no se puede interpretar como extensiva para los demás municipios. (UNHCR-ACNUR, 2021a).

Discusión

Este análisis de políticas basado en interseccionalidad permite resaltar que la mayor parte de las políticas de vacunación contra el COVID-19 implementadas en los diferentes países resultaron insuficientes para abordar las necesidades de los migrantes irregulares en la región. Nuestro estudio subraya las oportunidades perdidas para políticas públicas más inclusivas, y cómo en algunos países la políticas públicas implementadas llevaron a una mayor discriminación sistémica, e ignoraron principios de igualdad y justicia (Hill et al., 2022). A pesar de que la situación de irregularidad en un migrante aumenta su vulnerabilidad frente al COVID-19 (World Health Organization, 2022), este grupo de migrantes no fue contemplado explícitamente en la mayoría de los planes de vacunación de los diferentes países, en el período de tiempo analizado. En los planes de vacunación, el criterio de riesgo epidemiológico primó para definir quiénes y cuándo recibirían la vacuna. Lo anterior, opacó el principio de equidad nacional del marco de valores de la OMS para la asignación y priorización de vacunas, el cual sugiere considerar factores sociales, geográficos o biomédicos que aumenten la vulnerabilidad de determinados grupos, en el contexto de pandemia (Organización Panamericana de la Salud, 2021).

Lo anterior, no significa que los migrantes en situación irregular fueron excluidos de las campañas de vacunación en todos los países analizados, puesto que conforme aumentó la disponibilidad de vacunas fueron integrados a las campañas de vacunación. Sin embargo, sin una mención explícita en los planes que los respaldara, tener un estatus migratorio irregular desalentó en algunos casos a los migrantes a acudir a vacunarse contra el COVID-19 (Hernández-Vásquez y Vargas-Fernández, 2023). En otros casos, esta ambigüedad obstaculizó el acceso a las vacunas a esta población (Bustos, 2021; Noriega Ramirez et al., 2021; Red Investigativa Regional, 2021).

Por otro lado, en el caso de las políticas en las cuales los migrantes en situación irregular debían acoplarse a los procesos administrativos para ingresar al sistema de salud y acceder a la vacuna, como lo fue el caso de Chile, Colombia y Sao Paulo y Río de Janeiro en Brasil, podrían llevar a más inequidades en esta población. Si bien es cierto que en el caso de estos países era claro el proceso a realizar, en relación con el registro de documentos de identificación, el contexto de la campaña de vacunación en la región (cierre de fronteras internacionales, intensificación de procesos administrativos que aseguran el control migratorio y

procesos de deportación en medio de la pandemia) (Lobo-Guerrero, 2021), así como barreras individuales de esta población (recursos financieros, miedo a la deportación, habilidades de comunicación, estigma, poco conocimiento del sistema de salud) (Hacker et al., 2015), convierte la decisión de registro en una situación compleja. Lo que desde la perspectiva de las autoridades son procesos de registro “simples”, pueden representar grandes obstáculos para los migrantes respecto a la vacunación, sobre todo por temor a ser identificables ante autoridades que puedan expulsarlos del país (Benavides-Melo et al., 2022; Castillo, 2021; Azenha, 2022).

Una de las diferencias clave de las políticas que facilitaron el acceso a la vacuna, fue la flexibilidad que adoptaron algunas autoridades (Ciudad de Buenos Aires y Córdoba en Argentina, Roraima en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú) para abordar el obstáculo de lidiar con una población que se encuentra fuera de los mecanismos de registro del Estado, e incluirlos en los padrones de vacunación. Un ejemplo por destacar fueron las políticas de Ecuador y de Roraima, en Brasil, las cuales adaptaron el sistema de salud para trabajar con instituciones expertas en migración (ya sea estatales o no gubernamentales), flexibilizando las formas de registro y reduciendo las barreras administrativas. Siguiendo a Smithman et al. (2020) creemos que los programas de salud, como las campañas de vacunación, deben ser adaptadas para las necesidades de las poblaciones vulnerables, en lugar de dejarles la responsabilidad de adaptarse al sistema, que muchas veces no toma en cuenta sus condiciones socioeconómicas.

Los hallazgos de nuestro estudio subrayan la complejidad del acceso y administración de la vacuna del COVID-19 a migrantes en situación irregular en los diferentes países analizados, y la importancia de nombrar y abordar las diferentes necesidades de esta población. Ante este contexto, si bien es cierto que todo Estado tiene el derecho de exigir el cumplimiento del marco legal migratorio, la situación irregular de los migrantes recae en su actividad, por lo que no es una condición inherente a su persona (González Cámara, 2012). Lo anterior, es sobre todo relevante en el contexto actual de éxodo poblacional, y la necesidad de que prime el derecho a la salud y no se generen barreras e incertidumbre para acceder a un bien de salud pública (Castro, 2021). En ese sentido, el acceso a la vacuna debe de ser abordado más allá de la noción de soberanía estatal, ya que esta no debería condenar a la enfermedad a ninguna persona.

Finalmente, es crucial recordar que la situación irregular es solo una de las características de la persona migrante. Siempre va acompañada de otros factores (edad, identidad de género y sexual, estatus socioeconómico, grado de educación, idioma, etc.) que deben tomarse en cuenta para poder facilitar el acceso a los servicios y mejorar la salud de las poblaciones. Un análisis de políticas basado en interseccionalidad permite no solo identificar si las políticas contribuyen a dar respuesta, mantener o crear inequidades del problema analizado; sino también, pensar en relaciones y estructuras de poder que quizá en primera instancia no parecieran influir en la respuesta, pero que es esencial abordarlas.

Conclusiones

- La flexibilidad que adoptaron algunas autoridades (Ciudad de Buenos Aires y Córdoba en Argentina, Roraima en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú) para incorporar a la vacunación a una población que se encuentra fuera de los mecanismos de registro del Estado, demuestra que es posible adaptar los programas de salud a las necesidades de las poblaciones vulnerables.
- La mención explícita de la inclusión de los migrantes con estatus migratorio irregular en los planes de vacunación lleva a que prime el derecho a la salud y no se generen barreras e incertidumbre para acceder a un bien de salud pública, como lo es la vacuna del COVID-19.

Posicionalidad

Nuestro equipo de investigación tiene su sede en Canadá y Perú, y está conformado por personas con múltiples nacionalidades tanto Latinoamericanas (Mexicana, Peruana, Venezolana) como Norteamericanas (Canadiense, Estadounidense), lo que ha llevado a analizar el tema de migración desde múltiples contextos. La mitad de las personas en el equipo tienen más de una década de experiencia investigando el tema de migración y salud en la región, y todas las personas del equipo coincidimos que la salud es un derecho de los seres humanos independientemente de su estatus migratorio. Lo anterior también está ligado a posturas de justicia social de todos los investigadores, así como posicionamientos críticos, feministas y decoloniales de varias investigadoras del equipo.

Limitaciones

Una limitación del estudio es que no pudimos triangular la información con fuentes primarias (ej., entrevistas a funcionarios públicos y migrantes) para conocer en detalle las políticas públicas de vacunación. Por otro lado, el estudio abarcó un lapso específico de tiempo, por lo que en la actualidad algunas políticas pueden haber cambiado. Inclusive, en el mismo lapso de recolección de información, algunos planes de vacunación y políticas fueron actualizándose en lo que respecta a la priorización y acceso a vacunas de la población, lo que demuestra el carácter dinámico de este fenómeno.

Financiamiento

Canadian Social Science and Humanities Research Council (SSHRC), el Premio Insight Development y el Premio de la Cátedra de Investigación de Canadá (Nivel 2) de los Institutos Canadienses de Investigación en Salud de la Dra. Perez-Brumer.

“El contenido de este material es responsabilidad exclusiva de las y los autores del reporte”.

Referencias bibliográficas

- Al-Kassab-Córdova, A., Silva-Perez, C., Mendez-Guerra, C., Herrera-Añazco, P. y Benites-Zapata, V. A. (2023). Factors associated with not receiving the primary series and booster dose of the COVID-19 vaccine among Venezuelan migrants in Peru: A population-based cross-sectional study. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 53, 102563. <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2023.102563>
- Benavides-Melo, J., Rojas-Bautista, L., Jaramillo-Arellano, A., Montenegro-Coral, F. A., Rosero-Galindo, C. Y., Salas-Zambrano, A., Pabón-Peña, N. C., Almeida-Solarte, D. L., Andrade-Campaña, C. D., Arce-Oliva, L. M., Assad-Hoyos, R. A., Campuzano-Mera, M. A., Del Valle-Narvaez, I. L., Estrada-Bravo, A. E., Guerrero-Samudio, O. S., Jaramillo-Ruíz, C. R., Martínez-Pantoja, S. A., Mueses-Tulcán, C. S., Nates-Huertas, D. A., ... Houck, P. (2022). COVID-19 vaccination intention among Venezuelan migrant populations in Colombia, 2021. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 47, 102250. <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2021.102250>
- Bustos, A. (2021, 31 de mayo). *Minsal aclara universalidad de la vacuna ante denuncias de discriminación a migrantes*. Diario Universidad de Chile. <https://radio.uchile.cl/2021/05/31/minsal-aclara-universalidad-de-la-vacuna-ante-denuncias-de-discriminacion-a-migrantes/>
- Castillo, B. del. (2021, 1 de mayo). *Las trabas de los migrantes para acceder a la vacuna contra el Covid-19*. La Tercera. <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/las-trabas-de-los-migrantes-para-acceder-a-la-vacuna-contra-el-covid-19/VJPQO7WZFRE3TEPHTQIOMS6MIQ/>
- Castro, M. (2021). *La paradoja de no vacunar a la población migrante irregular*. IDEHPUCP. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/analisis1/la-paradoja-de-no-vacunar-a-la-poblacion-migrante-irregular/>
- Delgado-Flores, C., Cutire, O. S., Cvetkovic-Vega, A. y Nieto-Gutierrez, W. (2021). Perceived discrimination as a barrier for the adequate treatment of chronic diseases in Venezuelan migrants from Peru. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 24. <https://doi.org/10.1590/1980-549720210029>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2021). *Decreto 109 de 2021. Por el cual se adopta el Plan Nacional de Vacunación contra el COVID - 19 y se dictan otras disposiciones*. Ministerio de Salud y Protección Social, Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=157252
- Dreby, J. (2015). *Everyday Illegal: When Policies Undermine Immigrant Families* (1st ed.). University of California Press. <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt130jt47>

Equipo Asesor Sectorial de Salud de Migrantes y Ministerio de Salud FONASA Superintendencia de Salud. s./f. *Política de salud de migrantes internacionales*. Ministerio de Salud, Chile. https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/05/2018.03.08_POLITICA-DE-SALUD-DE-MIGRANTES.pdf

Gobierno de Córdoba. (2021). *El Gobierno garantizará la vacunación a inmigrantes que vivan en Córdoba*. Web de Noticias - Gobierno de Córdoba, Argentina. <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/el-gobierno-garantizara-la-vacunacion-a-inmigrantes-que-vivan-en-cordoba/>

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2021). *Plan provincial público, gratuito y optativo contra COVID-19*. Vacunarnos es cuidarnos entre todos. <https://vacunatepba.gba.gob.ar/>

Gobierno de La Rioja. (2021, 8 de junio). *El Gobierno de La Rioja amplía la cobertura de vacunación frente al COVID-19 de los colectivos vulnerables*. <https://actualidad.larioja.org/noticia?n=not-la-rioja-amplia-vacunacion-covid-colectivos-vulnerables>

González Cámara, N. (2012). *De indeseables a ilegales. Una aproximación a la irregularidad migratoria*. *Arbor*, 186(744), 671-687. <https://doi.org/10.3989/arbor.2010.744n1225>

Hacker, K., Anies, M., Folb, B. L. y Zallman, L. (2015). Barriers to health care for undocumented immigrants: A literature review. *Risk Management and Healthcare Policy*, 8, 175-183. <https://doi.org/10.2147/RMHP.S70173>

Hankivsky, O. (2012). *An Intersectionality-Based Policy Analysis Framework*. Institute for Intersectionality Research and Policy, Simon Fraser University. www.sfu.ca/iirp/ibpa.html

Hankivsky, O., Grace, D., Hunting, G., Giesbrecht, M., Fridkin, A., Rudrum, S., Ferlatte, O. y Clark, N. (2014). An intersectionality-based policy analysis framework: Critical reflections on a methodology for advancing equity. *International Journal for Equity in Health*, 13:119. <https://doi.org/10.1186/s12939-014-0119-x>

Hernández-Vásquez, A. y Vargas-Fernández, R. (2023). Non-vaccination Against COVID-19 Among Venezuelan Refugees and Migrants Adults in Peru: A Cross-sectional Study, 2022. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 56(5), 397-406. <https://doi.org/10.3961/jpmph.23.078>

Hill, D., Adams, E., Andrade-Romo, Z., Solari, K., Santisteban, A. S. y Perez-Brumer, A. (2022). Access to COVID-19 vaccination for displaced Venezuelans in Latin America: A rapid scoping review. *The Lancet Global Health*, 10, S19. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(22\)00148-6](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(22)00148-6)

Inter-Agency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela. (2022a). *Regional Refugee and Migrant Response Plan (RMPPR 2022)*. https://crisisresponse.iom.int/sites/g/files/tmzbd11481/files/appeal/documents/RMRP%25202022_Final%2520Version_WEB2.pdf

- Inter-Agency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela. (2022b, 8 de mayo). *Refugees and Migrants from Venezuela*. <https://www.r4v.info/en/refugeeandmigrants>
- Inter-Agency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela. (2023). *Refugees and Migrants from Venezuela | R4V*. <https://www.r4v.info/en/refugeeandmigrants>
- Jumbo, B. (2021, 14 de junio). *Acnur y el gobierno de Ecuador definen el mecanismo para vacunar a los extranjeros en condición de movilidad como venezolanos y colombianos*. El Comercio. <https://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador/vacunacion-extranjeros-venezolanos-covid-ecuador.html>
- Liberona Concha, N. (2020). Fronteras y movilidad humana en América Latina. *NUSO, Nueva Sociedad | Democracia y Política En América Latina*, 289. <https://nuso.org/articulo/fronteras-y-movilidad-humana-en-america-latina/>
- Lobo-Guerrero, C. (2021, 29 de marzo). *Las dosis inciertas: ¿podrán vacunarse los migrantes venezolanos en los países donde residen?* Salud con lupa. <https://saludconlupa.com/noticias/las-dosis-inciertas-podran-vacunarse-los-migrantes-venezolanos-en-los-paises-donde-residen/>
- Long, G. y Schipani, A. (2018, 16 de abril). *Venezuela's imploding economy sparks refugee crisis*. Financial Times.
- Marcela Vélez, C. (2021). *Covid-19 y vacunación en América Latina y el Caribe: Desafíos, necesidades y oportunidades* (MTD/SHS/2021/PI/02). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378377>
- Ministério da Saúde. (2020). *Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra Covid-19 1ª edição*. Ministério da Saúde, Brasil. <https://sbim.org.br/images/files/notas-tecnicas/1-edicao-plano-operacionalizacao-vacinacao-covid19.pdf>
- Ministério da Saúde. (2021). *Perguntas e Respostas*. Ministério da Saúde, Brasil. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/perguntas-e-respostas>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2021). *LEY NÚM. 21.325, Ley de Migración y Extranjería*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Chile. <https://immichile.cl/wp/wp-content/uploads/2021/04/nueva-Ley-de-Migraciones-Ley-de-Migracion-y-Extranjeria-21325.pdf>
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2021). *RESOLUCION 1255 DE 2021. Por la cual se definen las condiciones y la estructura de datos para el reporte de la información de las personas que habitan en el país y que no cuentan con un documento de identidad expedido por el Estado colombiano para identificarse*. Ministro de Salud y Protección Social, Colombia. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Resolucion/30043640>

- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2021). *Decreto 216. Por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos*. Ministerio de Relaciones Exteriores, Colombia. <https://www.migracioncolombia.gov.co/normas/por-medio-del-cual-se-adopta-el-estatuto-temporal-de-proteccion-para-migrantes-venezolanos-decreto-216-del-1-de-marzo-de-2021>
- Ministerio de Salud. (2020). *Plan estratégico para la vacunación contra la covid-19 en la República Argentina Resolución 2883/2020*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2883-2020-345799/texto>
- Ministerio de Salud. (2020). *Resolución Exenta N°1183 que Aprueba Lineamientos Técnico operativos vacunación SARS-COV-2*. Ministerio de Salud Subsecretaría de Salud Pública, Chile. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/12/RE-N%C2%BA-1138-Lineamientos-SARS-CoV-2.pdf>
- Ministerio de Salud. (2021). *Resolución Exenta N. 136 que Complementa resolución exenta N. 1138 de 2020, del Ministerio de Salud que aprueba lineamientos técnico operativos vacunación SARS-COV-2*. Ministerio de Salud Subsecretaría de Salud Pública, Chile. https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/02/RES.-EXENTA-N-136_.pdf
- Ministerio de Salud MINSAs. (2020). *Resolución Ministerial No 488-2021/MINSAs. Plan Nacional actualizado de Vacunación contra la Covid-19*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1805113/Plan%20Nacional%20Actualizado%20contra%20la%20COVID-19.pdf>
- Ministerio de Salud MINSAs. (2021). *No existe impedimento para vacunación de personas extranjeras* (Comunicado N°608). <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/506247-no-existe-impedimento-para-vacunacion-de-personas-extranjeras-comunicado-n-608>
- Ministerio de Salud Pública República del Ecuador. (2021a). *Plan de vacunación 9/100, Respuestas a inquietudes ciudadanas sobre el plan de vacunación 9/100*. https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2021/06/31-05-2021_-Preguntas-y-Respuestas_Plan-de-Vacunacion-9100_validado.pdf
- Ministerio de Salud Pública República del Ecuador. (2021b). *Plan Nacional de Vacunación e Inmunización contra el COVID - 19 "PLAN VACUNARSE"*. <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2021/05/01-Plan-nacional-de-vacunacion-e-inmuniczacion-contra-el-COVID-19-Ecuador-2021-1.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2021). *Resolución número 1255 de 2021*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%201255%20de%202021.pdf
- Nacional. (2021, 11 de febrero). *Álvaro Belloio, jefe del Departamento de Extranjería: "Los migrantes que están de forma irregular en Chile son Fonasa A, por lo tanto ellos tienen acceso a la vacunación."* La Tercera. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/alvaro-belloio-jefe-del->

departamento-de-extranjeria-los-inmigrantes-que-estan-de-forma-irregular-en-chile-son-fonasa-por-lo-tanto-ellos-tienen-acceso-a-la-vacunacion/XTSR3KFCONGMRHKA4APIMUT4E/

Azenha M. (2022, 03 de abril). “Morro de medo”: Imigrantes sem documentação regular ficam sem vacina em SP. TAB, Sao Paulo. <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2022/03/04/morro-de-medo-imigrantes-sem-documentacao-regular-ficam-sem-vacina-em-sp.htm>

Noriega Ramírez, M. J., Ardila, M. P. y Gómez Forero, C. (2021, 17 de septiembre). “Sí me quiero vacunar, pero no he podido porque no tengo el permiso”. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elespectador.com/mundo/america/migrantes-venezolanos-si-me-quiero-vacunar-pero-no-he-podido-porque-no-tengo-el-permiso/>

Organización Internacional para las Migraciones. (2019). *Derecho internacional sobre migración N°34—Glosario de la OIM sobre Migración*. <https://publications.iom.int/es/node/2407>

Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Marco de valores del SAGE de la OMS para la asignación y priorización de la vacunación contra la COVID-19. 14 de septiembre del 2020*. OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53323>

Ortega Velázquez, E. (2015). Los niños migrantes irregulares y sus derechos humanos en la práctica Europea y Americana: Entre el control y la protección. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 48(142), 185-221. <https://doi.org/10.22201/ij.24484873e.2015.142.4919>

Perez-Brumer, A., Hill, D., Andrade-Romo, Z., Solari, K., Adams, E., Logie, C. y Silva-Santisteban, A. (2021). Vaccines for all? A rapid scoping review of COVID-19 vaccine access for Venezuelan migrants in Latin America. *Journal of Migration and Health*, 4, 100072. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2021.100072>

Prada, S. I., Garcia-Garcia, M. P. y Guzmán, J. (2022). COVID-19 response in Colombia: Hits and misses. *Health Policy and Technology*, 11(2), 100621. <https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2022.100621>

Prefeitura de Sao Paulo. (2016, 8 de julio). Ley Municipal 16.478 de 8 de julio de 2016. https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Politica%20Municipal%20para%20Inmigrantes.pdf

Red Investigativa Regional. (2021, 9 de octubre). Discriminación y requisitos no contemplados en la vacunación a migrantes en Perú. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/3014/discriminacion-y-requisitos-no-contemplados-en-vacunacion-migrantes>

Redacción EC. (2021, 11 de febrero). ¿Turismo de vacuna en Chile? Desinformación, inmigración y la necesidad de combatir el COVID-19. El Comercio. <https://elcomercio.pe/mundo/latinoamerica/>

turismo-de-vacuna-en-chile-desinformacion-inmigracion-y-la-necesidad-de-combatir-el-covid-19-coronavirus-fake-news-noticia/

Secretaria de Estado da Saúde de Roraima. (2021). *Plano Estadual de Operacionalização da vacinação contra a COVID-19 em Roraima*. https://www.saude.rr.gov.br/phocadownload/coronavirus/planoestadualdevacinacao/planoestadualvacinacaocovid_2021_0001.pdf

Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro. (2021). *Plano de contingência para vacinação contra COVID-19*. <https://vacinacaocovid19.saude.rj.gov.br/archives/pcvcc.pdf>

Sector Regional de Protección de la Plataforma R4V, Unidad, sobre Refugiados y Desplazamiento Forzado del Departamento y de Inclusión Social de la Organización de los Estados Americanos. (2021). *Impactos de la COVID-19 en Personas Refugiadas y Migrantes de Venezuela | R4V*. <https://www.r4v.info/es/document/impactos-de-la-covid-19-en-personas-refugiadas-y-migrantes-de-venezuela>

Serrano Córdova, C., Torres, I. y López-Cevallos, D. (2023). Exploring the impact of Ecuador's policies on the right to health of Venezuelan migrants during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Health Policy and Planning*, 38(9), 1099-1112. <https://doi.org/10.1093/heapol/czad071>

Shepard, D. S., Boada, A., Newball-Ramirez, D., Sombrio, A. G., Perez, C. W. R., Agarwal-Harding, P., Jason, J. S., Roa, A. H. y Bowser, D. M. (2023). Impact of COVID-19 on healthcare utilization, cases, and deaths of citizens and displaced Venezuelans in Colombia: Complementary comprehensive and safety-net systems under Colombia's constitutional commitment. *PLOS ONE*, 18(3), e0282786. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282786>

Smithman, M. A., Descôteaux, S., Dionne, É., Richard, L., Breton, M., Khanassov, V., Haggerty, J. L. e IMPACT research team. (2020). Typology of organizational innovation components: Building blocks to improve access to primary healthcare for vulnerable populations. *International Journal for Equity in Health*, 19(1), 174. <https://doi.org/10.1186/s12939-020-01263-8>

Superintendencia Nacional de Migraciones. (2021). *Comunicado 007–2021*. Lima, Perú. <https://www.gob.pe/institucion/migraciones/noticias/368406-comunicado-007-2021>

United Nations High Commissioner for Refugees - Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados - Agencia da ONU para Refugiados (2021a). *Coronavirus: Vacunación*. Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados Brasil. <https://web.archive.org/web/20220126165248/https://help.unhcr.org/brazil/es/coronavirus-3/coronavirus-vacunacion-2/>

United Nations High Commissioner for Refugees - Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados - Agencia da ONU para Refugiados. (2021b). *Plataforma R4V parabeniza Operação Acolhida por mutirão de vacinação contra a COVID-19 entre refugiados e migrantes venezuelanos*. Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados Brasil. <https://www.acnur.org/portugues/2021/08/06/plataforma-r4v-parabeniza-operacao-acolhida-por-mutirao-de-vacinacao-contr-a-covid-19-entre-refugiados-e-migrantes-venezuelanos/>

World Health Organization. (2022). *World report on the health of refugees and migrants*. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240054462>

Yarwood, V., Checchi, F., Lau, K. y Zimmerman, C. (2022). LGBTQI + Migrants: A Systematic Review and Conceptual Framework of Health, Safety and Wellbeing during Migration. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020869>

Aspectos éticos y jurídicos de la condición animal en la producción pecuaria

Ethical and Legal Aspects of Animal Welfare in Livestock Production

Fecha recepción: septiembre 2023 / Fecha aceptación: octubre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.801>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 201-222



rumbos TS

Sara Moreno-Fernández

Doctora en Derecho, Universidad de Chile.

Abogada Universidad Paris Ouest La Défense y Universidad de Chile,
y Doctora en Derecho de Universidad de Chile.

Académica Universidad Central de Chile.

 sara.moreno@ucentral.cl  <https://orcid.org/0000-0003-1662-8372>

Resumen

El panorama jurídico relativo a la producción agropecuaria en Chile es pobre y contradictorio. El Código Civil considera que son animales domésticos, por lo tanto, cosas muebles. Sin embargo, el derecho de propiedad sobre los animales no humanos ha sufrido -y probablemente seguirá sufriendo- significativas limitaciones provenientes del derecho penal y de la progresiva integración de la noción de *sintiencia* en los ordenamientos jurídicos. Hoy, resulta necesario aclarar la categoría jurídica a la que pertenecen los animales no humanos e incrementar el estándar de protección de la integridad física de estos, que dista mucho de los estándares internacionales de organismos internacionales como la Organización Mundial de Sanidad Animal (en adelante, por su acrónimo en inglés, OIE), siendo la revisión de estos a *minima* una elección deliberada del legislador chileno.

Palabras clave

derecho animal; producción agropecuaria; políticas agrícolas; derecho de propiedad

Abstract

The legal panorama regarding agricultural production in Chile is poor and contradictory. The Civil Code considers that they are domestic animals, therefore, movable things. However, the right to property over non-human animals has suffered - and will probably continue to suffer - significant limitations coming from criminal law and the progressive integration of the notion of sentience into legal systems. Today, it is necessary to clarify the legal category to which non-human animals belong and increase the standard of protection of their physical integrity, which is far from the international standards of international organizations such as the World Organization for Animal Health (hereinafter, by its acronym in English, OIE), the revision of these to a minimum being a deliberate choice of the Chilean legislator.

Keywords

animal law; agricultural production; agricultural policies; property rights

Introducción

La crianza de animales para consumo humano es una actividad que desarrolla nuestra especie desde al menos diez mil años. Los humanos desarrollan esta actividad de forma completamente original en relación a las otras especies. En efecto, existen en la naturaleza distintos seres vivos que domestican otros para su propio consumo. Las hormigas o las termitas criadoras, por ejemplo, están asociadas a una sola especie doméstica que es criada siempre de la misma forma, con herramientas anatómicas (mandíbulas, patas traseras) y en el marco de organizaciones sociales más o menos inmutables (Mazoyer y Roudart, 2002). El humano, a pesar de no ser una especie naturalmente dotada para la crianza de otros seres para su consumo, desde la revolución agrícola neolítica ha domesticado gran número de otras especies para ese fin, y ha perfeccionado herramientas *ad hoc* para su desarrollo.

Hasta la segunda revolución agrícola, iniciada a principios del siglo XX, predominaban sistemas de policultivos y crianza. En otras palabras, cada unidad de producción agrícola cultivaba y criaba diversos seres vivos, vegetales o animales, para consumo humano, en el marco de un proceso dinámico que le permitía inicialmente a los animales humanos y no humanos, juntos, hacer frente a las necesidades propias de su naturaleza. Por ende, contrariamente a las apariencias, la crianza de animales era originalmente una empresa de pacificación y, gracias al trabajo colaborativo interespecie, una empresa de emancipación de los animales humanos y no humanos (Engélibert et al., 2011).

La segunda revolución agrícola, correspondiente a la industrialización de la actividad, a través de la motomecanización, de la selección genética de animales, su tratamiento veterinario y la zootecnia en general, no solo incrementó brutalmente la cantidad de individuos, sino que la productividad en general aumentó. Por ejemplo, si una vaca de principio del siglo XX daba, en tiempos normales, 2.000 litros de leche, hoy, gracias a su capital genético, alimentación y cuidado veterinario, produce más de 10.000 (Mazoyer y Roudart., 2002). Sin embargo, estos nuevos tipos de producciones animales son producto de una distorsión de la relación de trabajo colaborativo que existe ente los animales. Así las cosas, en el proceso de industrialización, se consideró que no había ninguna razón para excluir

a los animales, y a la naturaleza en general, de la propiedad privada (Engélibert et al., 2011).

En razón de ello, es necesario reconocer que la crianza de animales para nuestro consumo es una actividad que plantea hoy una serie de dificultades cuya resolución requiere el análisis de numerosos aspectos, a veces incluso antagónicos entre ellos.

En primer término entonces, en determinada medida resultaría una actividad necesaria para nuestra sobrevivencia biológica, siendo los productos de origen animal extraordinariamente altos en aporte proteico¹. De modo que existe un consenso sobre la necesidad que cada individuo de nuestra especie tiene que poder acceder a productos alimenticios adecuados y nutritivos. Al respecto, desde fin del siglo XX se ha construido y usado la noción de seguridad alimentaria, que supone que “todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos, que satisfacen sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida activa y sana” (Food and Agriculture Organization 2011, p.12). Así lo ha señalado la *Food and Agriculture Organization* (en adelante, FAO) consistentemente desde la década de los 70. En razón de ello, anualmente, en el mundo se producen más de 350 millones de toneladas de carne, sea esta ovina, bovina, porcina o de ave, sin mencionar todos los productos animales derivados, tales como piel, plumas, leche, miel, etc. Pero, al margen de las necesidades biológicas de nuestra especie, esta producción hiper intensiva de productos cárnicos y de origen animal plantea una serie de problemas económicos y ambientales. Es, en efecto, responsable de una parte importante de los gases de efecto invernadero (en particular los bovinos), requiere amplios espacios de tierra para funcionar, que degrada y contamina. Además, contamina las napas freáticas y reduce la biodiversidad de todas las especies al destruir hábitats naturales de animales salvajes.

No obstante, más allá de esto, la producción pecuaria plantea en particular un problema ético importante respecto a nuestra responsabilidad con esos animales no humanos que criamos en medios industriales por decenas de miles, en pequeños espacios alejados de ecosistemas naturales. Les infligimos dolorosos transportes y tratamientos veterinarios, vidas sociales fracturadas y tormentosos sacrificios. La condición animal en los medios industriales de producción es un problema de fondo que es necesario abordar como especie.

Este breve análisis propone una reflexión acerca de la condición animal en la industria de producción masiva desde un enfoque jurídico. En efecto, la regulación que concierne a la vida de los animales no humanos en esa industria es uno de los problemas de fondo de la condición animal, puesto que no solamente resulta insuficiente en relación a la dignidad animal, sino que además es poco conocida y comentada, tanto en el debate público como en el ámbito académico. Este artículo pretende entonces ofrecer herramientas conceptuales jurídicas que puedan servir a la discusión y creación de un marco legal vinculante, que tome en consideración

¹ Aunque naturalmente hay voces aún aisladas que abogan desde hace tiempo por el veganismo. (Singer, 1999).

las necesidades y el sufrimiento de los individuos no humanos que criamos para nuestro consumo. Esto es no solamente un imperativo ético, sino que es, además, una exigencia de los consumidores que es cada día más apremiante.

Si bien como lo señalamos en los párrafos anteriores, esta contribución pretende centrar su análisis en el aspecto jurídico de la condición animal en la industria cárnica, para el examen de este marco regulatorio se requiere tomar en consideración elementos netamente metajurídicos. En efecto, en una visión sistémica de este problema, influyen, sin lugar a dudas, aspectos sociales y ambientales que es necesario integrar a la reflexión.

Antes que todo, es entonces necesario esclarecer la condición animal en el sistema jurídico chileno general, y las disposiciones especiales a la producción pecuaria. Por ello, en este comentario examinaremos, en primer término, el estatuto jurídico general del animal no humano en nuestro derecho (I.) y, en una segunda parte, las normas específicas a la producción pecuaria (II.).

En razón de ello, para realizar este estudio documental se utilizó una metodología dogmática, en el marco de un enfoque cualitativo que permitió identificar y analizar el material normativo, conceptual y teórico que articula el objeto de estudio.

Panorama general del estatuto del animal no humano en el derecho chileno

El principio general: la reificación de los animales no humanos

En materia de derecho animal, todos los Códigos Civiles continentales compartieron inicialmente el mismo paradigma cartesiano, en cuanto que los animales serían “máquinas” desprovistas de razón. En efecto, en la quinta parte del Discurso del Método, este autor sostiene la diferencia radical entre los verdaderos hombres y los animales, en cuanto

las bestias tienen menos razón que los hombres, sino que no tienen ninguna; pues ya se ve que basta muy poca para saber hablar; y supuesto que se advierten desigualdades entre los animales de una misma especie, como entre los hombres, siendo unos más fáciles de adiestrar que otros, no es de creer que un mono o un loro, que fuese de los más perfectos en su especie, no igualara a un niño de los más estúpidos, o, por lo menos, a un niño cuyo cerebro estuviera turbado, si no fuera que su alma es de naturaleza totalmente diferente de la nuestra. Y no deben confundirse las palabras con los movimientos naturales que delatan las pasiones, los cuales pueden ser imitados por las máquinas tan bien como por los animales, ni debe pensarse, como pensaron algunos antiguos, que las bestias hablan, aunque nosotros no comprendemos su lengua. (Descartes, 2004, p. 418)

Para ser justos, la noción de animal-máquina nunca es realmente utilizada por Descartes, sino que fue acuñada por sus discípulos, como Malebranche o Arnauld (Baratay, 1986). En rigor, la tesis que desarrolla este autor en el Discurso del Método sostiene que todos los movimientos del animal pueden ser explicados por las leyes generales de la mecánica. Esta teoría tiene como fundamento la distinción radical entre el alma espiritual, inmortal, que alberga el pensamiento, por un lado, y el cuerpo, la materia, la extensión y el movimiento, por otro. En este contexto, los animales se mueven por la fuerza mecánica de sus órganos, pero puesto que no son dotados de razón, no piensan, ni sienten, ni sufren (De Fontenay, 2014).

De modo que, por vía de consecuencia, nuestros ordenamientos jurídicos continentales han realizado la escisión conceptual entre los animales humanos, que son titulares de derechos, y los animales no humanos, que son objeto de derechos.

Herederio de esta tradición, el Código Civil chileno clasifica los animales no humanos como cosas en el artículo 567, que señala que

[las cosas] Muebles son las que pueden transportarse de un lugar a otro, sea moviéndose ellas a sí mismas, como los animales (que por eso se llaman semovientes), sea que sólo se muevan por una fuerza externa, como las cosas inanimadas.

Por lo que, en principio, los animales no humanos son, en nuestro derecho, bienes muebles.

Hay que agregar a ello, que al tenor del último inciso de la disposición mencionada, se indica que no son muebles aquellas cosas que por su naturaleza se reputan inmuebles por su destino, según lo señalado por el artículo 570 del mismo cuerpo normativo².

Así las cosas, como punto de partida al estatuto de los animales no humanos en nuestro ordenamiento jurídico, podemos decir que los animales no son sujetos, sino que son bienes, y de carácter mueble o inmueble dependiendo del modo de explotación. Tenderán a ser inmuebles en sistemas de producción en los que efectivamente los animales vivan de manera permanente en recintos especiales de crianza, de los que no salen sino hasta el momento de su sacrificio.

Hay que agregar que los humanos nos hemos adjudicado además derechos de propiedad sobre los productos generados por los animales, tales como la lana, la leche, la miel, etc., puesto que al tenor del artículo 646 del Código Civil,

[L]os frutos naturales de una cosa pertenecen al dueño de ella; sin perjuicio de los derechos constituidos por las leyes, o por un hecho del hombre, al poseedor de buena fe, al usufructuario, al arrendatario. [...] Así también las pieles, lana, astas, leche, cría, y demás productos de los animales, pertenecen al dueño de éstos.

² Estos son los animales que viven “en conejeras, pajareras, estanques, colmenas, y cualesquiera otros vivares, con tal que éstos adhieran al suelo, o sean parte del suelo mismo, o un edificio” (Código Civil, art. 570).

Por ende, la propiedad se extiende al animal, vivo o muerto, en todas sus partes.

Las distintas categorías de animales

El Código Civil categoriza, además, estos animales-bienes según la relación que tienen con los humanos, lo que determina, entre otras cosas, el modo en que su propiedad puede ser adquirida. Así, el artículo 608 del Código Civil señala que

[S]e llaman animales bravíos o salvajes los que viven naturalmente libres e independientes del hombre, como las fieras y los peces; domésticos los que pertenecen a especies que viven ordinariamente bajo la dependencia del hombre, como las gallinas, las ovejas; y domesticados los que sin embargo de ser bravíos por su naturaleza se han acostumbrado a la domesticidad y reconocen en cierto modo el imperio del hombre. Estos últimos, mientras conservan la costumbre de volver al amparo o dependencia del hombre, siguen la regla de los animales domésticos, y perdiendo esta costumbre vuelven a la clase de los animales bravíos.

De modo que en nuestra legislación civil general existen tres categorías de animales no humanos: los salvajes, los domésticos y los domesticados.

Los animales bravíos son aquellos que, como lo señala la disposición en comento, viven naturalmente libres e independientes del hombre, sea que nacieron y han vivido así siempre, o sea que han sido animales domésticos asilvestrados. La relación jurídica que tienen con los humanos está regulada por los artículos 617 y 619 del Código Civil. La primera disposición indica que “La caza y pesca son especies de ocupación por las cuales se adquiere el dominio de los animales bravíos.” (art. 617). A su vez, el artículo 619 del Código Civil dispone que el cazador o pescador deviene propietario de un animal salvaje

desde el momento [en] que lo ha herido gravemente, de manera que ya no le sea fácil escapar, y mientras persiste en perseguirlo; o desde el momento que en animal ha caído en sus trampas o redes, con tal que las haya armado o tendido en paraje donde le sea lícito cazar o pescar.

Estas actividades están organizadas por la Ley N°19.473, del 27 de septiembre de 1996, que completó y precisó la definición del Código Civil al señalar que es animal salvaje

todo ejemplar de cualquier especie animal, que viva en estado natural, libre e independiente del hombre, en un medio terrestre o acuático, sin importar cual sea su fase de desarrollo, exceptuados los animales domésticos y los domesticados, mientras conserven, estos últimos, la costumbre de volver al amparo o dependencia del hombre. (Ley N°19.473, 1996)

Por su lado, el artículo 619 citado dispone que cuando los animales bravíos se encuentren en captividad (jaulas, pajareras, conejeras, colmenas, corrales, etc.) son propiedad del o la dueña del recinto en cuestión. Sin embargo, si estos animales se fugaran y recuperaran su libertad, volverían a ser *res nullius*, y podrían, por lo tanto, ser objeto de apropiación por parte de un tercero.

Finalmente, los artículos 620 y 621 del Código regulan especialmente la situación de las abejas y las palomas, que, aunque estas disposiciones no lo indican expresamente, son seres que debieran ser considerados como bravíos, pues se les aplica *mutatis mutandi*³ el régimen descrito por el artículo 619 antes citado, que hace referencia en particular a pajareras y colmenas.

Por otra parte, los animales domesticados son aquellos que fueron salvajes y fueron domesticados, respondiendo en cierta medida a la autoridad del humano. A su vez, los animales domésticos son aquellos que viven bajo la dependencia del hombre. Puesto que tanto los animales domésticos como los domesticados son cosas para nuestro derecho, su propiedad se transfiere por tradición. Asimismo, sus dueños ejercen dominio sobre estos, incluso cuando se han fugado y estuvieran en propiedades de terceros⁴.

A estas tres categorías del Código Civil hay que agregar una subcategoría de animal doméstico, agregada por la Ley 21.020 (2017), sobre tenencia responsable de mascotas y animales de compañía (en adelante Ley Cholito). En efecto, al tenor del artículo 2 N° 1 del cuerpo normativo en referencia, son animales domésticos aquellos que, cualquiera sea su especie, sean mantenidos por las personas para fines de compañía o seguridad. Con todo, hay que tener presente que este cuerpo normativo no tiene como objeto promover el bienestar animal para las mascotas y animales de compañía, sino que regular la responsabilidad civil de sus dueños por los daños que pudieran provocar⁵. Sin perjuicio de ello, este cuerpo normativo tiene de igual manera disposiciones importantes que tienden a la protección de los animales domésticos de compañía o seguridad, que tienen relación con su identificación, por ejemplo. Ahora bien, en cuanto a la naturaleza jurídica de los animales no humanos, esta nueva categoría no cambia nada, pues, aunque las mascotas y animales de compañía tienen una regulación especial, siguen siendo muebles al tenor del artículo 567 del Código Civil.

En definitiva, en lo que respecta específicamente a los animales de granja, aquellos que son criados para el consumo humano son, sin lugar a dudas, animales domésticos en la medida en que viven bajo la total supervisión y cuidado del

3 El artículo 619 indica que no pueden ser objeto de apropiación por un tercero aquellos animales que se hayan fugado, cuyo dueño haya salido a atraparlos, teniéndolos a la vista. Por su lado el artículo 620 que refiere a las abejas, no hace mención de la necesidad de “tenerlas a la vista”, pues como es natural, es imposible.

4 Artículo 623 del Código Civil.

5 De hecho, en el mensaje del Proyecto en cuestión se puede leer que el nombre original de la iniciativa era “Proyecto de ley sobre responsabilidad por daños ocasionados por animales potencialmente peligrosos”.

humano, pero no se beneficiarán de las disposiciones de la Ley Cholito, puesto que no son animales que nuestra especie considere de compañía o seguridad.

Un derecho de propiedad alterado

Aunque parezca que el ordenamiento revolucionario es heredero de la teoría cartesiana, desde la promulgación del *Code Civil* de 1804, el derecho de propiedad sobre los animales ha recibido importantes limitaciones, provenientes principalmente del derecho penal y del carácter de seres vivos sintientes que se les reconoce.

El derecho penal

En Francia, incluso antes de la codificación definitiva de los animales como cosas, el derecho penal ya había erosionado la propiedad humana sobre los animales. Así, las leyes revolucionarias del 28 de septiembre y 6 de octubre 1791, señalan en su artículo 30 que toda persona convencida de haber, a propósito, y habiendo premeditado con maldad, sobre el territorio de un tercero, herido o matado bestias, o perros de guardia, sería condenado a una multa correspondiente al doble del monto de la indemnización de perjuicios. El delincuente podía ser detenido un mes si el animal había sido simplemente herido y seis meses si había muerto producto de sus heridas o quedara lisiado. La pena de reclusión podía ser doble si el delito había sido cometido la noche, en un establo o una parcela rural (Delcourt, 1901). Comentaristas de principios del siglo XX precisaban que si la referencia a comportarse “con maldad” pudiera hacer pensar que esta disposición tiene como fundamento una preocupación ética y moral para con los animales, tal no es el caso. En realidad, esta sanción parece más bien destinada a proteger el derecho de propiedad. Prueba de ello es que contrariamente a lo que ocurre con las penas correspondientes a los delitos en contra de la integridad física de las personas en las que el asesinato está castigado por la pena de muerte, y la mutilación con privación de libertad, para los animales propiedad de un humano la mutilación y la muerte reciben la misma pena, pues se considera que el interés del propietario del animal resulta igualmente perjudicado en ambos casos. A ello, hay que agregar que en el último inciso del artículo en comento se disponía un agravante si se le daba muerte o mutilaba un animal de noche, en un establo o parcela, lo que confirma que finalmente la conducta punible aquí es el atentado a la propiedad privada, y no el maltrato animal (Delcourt, 1901).

Durante el siglo XIX se dictaron nuevas disposiciones penales que castigaban el maltrato animal, pero esta vez motivadas por una preocupación de naturaleza distinta a la protección del derecho de propiedad. En efecto, la Ley Grammont, de 1850, penaba de multa y/o cárcel aquellas personas que hayan ejercido pública y abusivamente malos tratos a animales domésticos. Con todo, esta norma no reposa tampoco en preocupaciones éticas relativas a la condición animal, pues como lo vemos, la sanción es aplicable solamente en casos en que el maltrato se haya hecho en público. De modo que pareciera que lo que se sanciona es herir la sensibilidad de los humanos, más que realmente proteger a los animales.

En nuestro país el ordenamiento penal relativo al maltrato animal es reciente. Si bien desde la década de los 60 (Ley N° 17.155, 1969) fue punible la propagación

de enfermedad animal⁶, esta disposición no tenía realmente como objeto penar el maltrato, pues el bien jurídico protegido por ésta es más bien la economía nacional, como lo ha expresado el tercer inciso de la disposición en comento agregada por la Ley N° 18.765 (1988).

A decir verdad, en Chile no hubo castigo al maltrato propiamente tal hasta el año 2009, con la Ley N° 20.380 (2009). La promulgación de este texto fue polémica y fue objeto de una larga discusión parlamentaria. En efecto, tal como se puede leer en el mensaje del cuerpo normativo en comento, la discusión sobre la protección de los animales se habría iniciado en el año 1995, con el ingreso del proyecto de ley⁷, que después de una larga tramitación y varias vicisitudes con el Senado fue finalmente promulgado. Esta ley vino a introducir el delito de maltrato animal en nuestro Código Penal, definido en el artículo 291 como

toda acción u omisión, ocasional o reiterada, que injustificadamente causare daño, dolor o sufrimiento al animal.

Sin embargo, al igual que para las disposiciones de 1791 que comentamos *supra*, podemos preguntarnos si acaso el bien jurídico protegido aquí es realmente el bienestar del animal y no la propiedad privada del humano. En efecto, aquí también, el daño que “menoscabe gravemente la integridad física” del animal o su muerte reciben la misma pena, contrariamente a lo que ocurre para los daños causados a las personas⁸.

Como quiera que sea, aunque el bien protegido no sea siempre el bienestar animal, la noción de maltrato es en sí una importante limitación al derecho de propiedad, ya que contraviene al carácter absoluto de dicho derecho. La prohibición de maltrato obliga al propietario de un animal no humano a tener determinado trato con ellos, con el fin de no causarles dolor o sufrimiento.

La sintiencia animal

Más allá de la cosificación de los animales en nuestro derecho moderno, hay que señalar que la explotación, e incluso el consumo de animales, ha sido cuestionado desde la antigüedad. Desde Pitágoras, que reivindicaba su veganismo motivado en la creencia de la transmutación de las almas, pasando por Porfirio, en su tratado *De la abstinencia*, Platón o incluso el mismo Leonardo Da Vinci, siempre, y por distintas razones, hubo reticencia o incluso rechazo al consumo de animales no humanos,

6 Actual artículo 289 del Código Penal: “El que de propósito y sin permiso de la autoridad competente propagare una enfermedad animal o una plaga vegetal, será penado con presidio menor en su grado medio a máximo. Si la propagación se produjere por negligencia inexcusable del tenedor o encargado de las especies animales o vegetales afectadas por la enfermedad o plaga o del funcionario a cargo del respectivo control sanitario, la pena será de presidio menor en su grado mínimo a medio. Si la enfermedad o plaga propagada fuere de aquellas declaradas susceptibles de causar grave daño a la economía nacional, se aplicará la pena asignada al delito correspondiente en su grado máximo. El reglamento determinará las enfermedades y plagas a que se refiere el inciso anterior.”

7 Boletín N° 1.721-12.

8 Artículos 395 y siguientes del Código Penal.

en consideración a que estos tienen, al menos, la capacidad de sufrir (De Fontenay, 2014).

Como primera observación, cabe precisar que es necesario distinguir la sintiencia animal de su estatuto civil de cosa. En efecto, si bien la primera noción puede hoy ser reconocida en algunas legislaciones comparadas, ello no implica que los animales no humanos hayan dejado de ser jurídicamente bienes. Por ejemplo, en Francia, la Ley N° 2015-177 (2015) introdujo al Código Civil galo el artículo 515-14, que dispone que los animales son seres vivos dotados de sensibilidad. Pero, agrega textualmente, bajo reserva de las leyes que los protegen los animales están sometidos al régimen de los bienes.

El reconocimiento de la sintiencia, entonces, tiene como única consecuencia lógica la imposición de obligaciones a todas las personas que se relacionen con animales, y en especial, sus dueños. Es, como ya lo dijimos, una limitación importante al derecho de propiedad que versa sobre los animales como bienes.

En nuestra legislación la situación parece ser un poco confusa. En efecto, la Ley N° 20.380 (2009), siendo coherente con el objetivo anteriormente señalado, dispone en su artículo 2 que

El proceso educativo, en sus niveles básico y medio, deberá inculcar el sentido de respeto y protección a los animales, como seres vivientes y sensibles que forman parte de la naturaleza.

Si bien es una importante innovación de parte del legislador chileno, siendo rigurosos, su alcance es limitado puesto que la mención a la sintiencia en esta disposición concierne únicamente el contexto del proceso educativo formal en los colegios y liceos. Cuando este cuerpo normativo habla de la protección de los animales en general -que es el nombre del Título III-, no se hace más mención a esta noción. De hecho, en el artículo 1° del cuerpo legal en comento se señala que la ley en cuestión tiene como objeto proteger y respetar a los animales como seres vivos y parte de la naturaleza, pero no se menciona su *sintiencia*.

Por ello, a nuestro juicio, en nuestro ordenamiento jurídico los artículos que disponen medidas de protección para con los animales no tienen como fundamento su sintiencia, pues ella está reconocida en un espacio muy exiguo. Con todo, resulta indiscutible que el cuerpo normativo en comento, a pesar de lo que señalamos, grava significativamente el derecho de propiedad que recae sobre los animales, pues impone obligaciones al titular respecto a distintos aspectos de la condición animal.

En efecto, a partir de su artículo tercero, y con el fin de proporcionarles una adecuada protección, se impone una serie de obligaciones de carácter general a todas aquellas personas que a cualquier título tenga un animal. Estas son, en síntesis, las siguientes:

- El deber de cuidarlos y proporcionarles alimentos y albergues adecuados, de acuerdo, al menos, a las necesidades mínimas de cada especie;

- El deber de permitir la libertad de movimiento de los animales silvestres y no restringirla de manera innecesaria;
- El deber de transportar a los animales en condiciones que les eviten maltrato o grave deterioro a su salud, adoptando las medidas necesarias para ello y atendiendo a la especie y categoría de animal;
- El deber de todo recinto que esté destinado al espectáculo o exhibición de animales (incluyendo, por supuesto, a los establecimientos dedicados a la producción industrial de animales y sus productos) de contar con las instalaciones adecuadas a las respectivas especies y categorías de animales, con el propósito de evitar el maltrato y deterioro a su salud;
- Por último, en su artículo decimoprimeros se establecen normas relativas al sacrificio y beneficio de los animales, señalando que en su ejecución deberán emplearse métodos racionales tendientes a evitarles sufrimientos innecesarios, y entrega a un reglamento la regulación de los procedimientos técnicos que deban emplearse con dicha finalidad.

Finalmente, es necesario mencionar que con fecha 16 de mayo de 2022 se ingresó al Congreso un Proyecto de ley para modificar “el Código Civil en relación a la categoría de cosas corporales muebles de los animales y los reconoce como seres sintientes” (Boletín N° 14933-12, 2022). La idea fundamental del proyecto en comento es suprimir los animales de la categoría de cosas corporales muebles, y agregar un nuevo artículo que disponga que “[L]os animales son seres sintientes. Están protegidos por estatutos especiales y se regirán por las normas de este Código en todo aquello que sea pertinente”. Este proyecto de ley presenta diversos problemas importantes para su efectiva aplicación si llegara a ser aprobado. En efecto, con la sola eliminación de los animales no humanos de los artículos mencionados, no se resuelve el problema de su estatuto jurídico. En efecto, esto no cambia la naturaleza jurídica de los animales, pues para que ello ocurra habría que otorgarles expresamente otra naturaleza, cuestión que en este proyecto no es el caso. De modo que, de aprobarse, los animales no humanos seguirían siendo bienes.

La misma crítica puede oponerse a la fallida Propuesta de Nueva Constitución del 2022, que establecía en su artículo 131 que

Los animales son sujetos de especial protección. El Estado los protegerá, reconociendo su sintiencia y el derecho a vivir una vida libre de maltrato.

Aunque su sintiencia quedara reconocida constitucionalmente, ello no implica necesariamente un cambio de estatuto jurídico de los animales no humanos, sino que la imposición de nuevas obligaciones que graven el derecho de propiedad sobre los humanos.

Normas específicas a la producción pecuaria

Ahora bien, más allá de los principios generales que revisamos en la primera parte de este comentario, la legislación chilena tiene además normas específicas a la producción pecuaria que teóricamente debieran informarla.

La normativa relativa a la actividad pecuaria es, en nuestro país, relativamente desarticulada. Fundamentalmente, los principios jurídicos generales que regulan la crianza, transporte y sacrificio de los animales no humanos están concentrados en dos leyes y algunos reglamentos, que son posteriormente replicados, profundizados y aplicados a través de normas técnicas del Servicio Agrícola y Ganadero (en adelante, SAG).

A nivel puramente legislativo, Chile tiene dos cuerpos normativos antagónicos que son difíciles de combinar pues tienen objetivos completamente disímiles. Por un lado, la mencionada Ley N° 20.380 (2009) y, por otro, la Ley N° 19.162 (1992). A nivel reglamentario, nuestro país tiene varios textos que regulan distintos momentos específicos del proceso de producción. En esta sección examinaremos las dos normas legislativas mencionadas y los reglamentos más relevantes en la materia.

La Ley N° 19.162 (1992), la llamada Ley de Carne

Este cuerpo normativo es el único de valor legal que regula de manera general la producción pecuaria. Es una ley breve, de once artículos, pero que tiene un ámbito de aplicación amplio, pues el mismo artículo 1° indica que esta establece “preceptos generales” en

la industria cárnica, mataderos y frigoríficos; los establecimientos o industrias que, en cualquier forma o circunstancia, procesen, desposten o manipulen carne para la venta al por mayor y al detalle; los medios de transporte de ganado y de la carne; la refrigeración de las carnes; y, la clasificación del ganado mayor o menor, tipificación de sus canales, el desposte y la denominación de los cortes básicos, según las normas contenidas en el Reglamento respectivo. (Ley N° 19.162, 1992, artículo 1°)

Podemos observar entonces, que estas disposiciones tienen vocación a aplicarse en toda la cadena de producción pecuaria, desde la crianza hasta la distribución de los animales de granja como comida para los humanos.

Ahora bien, esta ley en su extrema brevedad, más que establecer principios generales, distribuye competencias y anuncia regulación por decretos.

En cuanto a lo último, se indica en el artículo 2° que el funcionamiento de los mataderos y frigoríficos -o cualquier institución en la que se desposte o manipule carne- y el medio de transporte, serán objeto de la promulgación de un Decreto Supremo por parte del ejecutivo.

Por otro lado, se le otorga competencia al Instituto Nacional de Normalización (en adelante, INN) para diseñar el sistema de clasificación, tipificación y nomenclatura de cortes básicos de carnes (artículo 1°).

A su vez, se le otorga competencia al SAG para la fiscalización y control de la trazabilidad del ganado y carne, y de la correcta aplicación de los Decretos que examinaremos a continuación.

Finalmente, hay toda una parte de la actividad ganadera que debe ser objeto de certificación por parte de entidades acreditadas para ese efecto que deben inscribirse en el Registro que lleve el SAG. Los artículos 6 y 7 de la Ley de Carne establecen sanciones para las entidades que tengan desempeño deficiente o doloso.

Finalmente, el artículo 8° del referido cuerpo normativo establece sanciones para aquellos que infrinjan

las normas sobre salud animal en los mataderos, trazabilidad del ganado y carne o clasificación de ganado, tipificación de sus canales y nomenclatura de corte, y el que, en el proceso de comercialización, cambie, adultere o elimine una tipificación o nomenclatura ya efectuada.

La Ley N° 20.380 (2009), la Ley de Protección Animal

Como lo mencionamos *supra*, la Ley de Protección Animal dispone una serie de obligaciones a los propietarios de animales, en general, y algunas específicas a los productores industriales de animales no humanos.

Como lo señalamos *supra*, la norma en comento establece una obligación general en su artículo 3, para “toda persona que, a cualquier título, tenga un animal”, debe brindarle alimento y albergue adecuado “de acuerdo, al menos, a las necesidades mínimas de cada especie”. Más específicamente, el artículo 5 señala que los “establecimientos destinados a la producción industrial de animales y sus productos [...] deberán contar con las instalaciones adecuadas a las respectivas especies y categorías de animales para evitar el maltrato y deterioro de su salud.”.

Como salta a la vista, el lenguaje utilizado en estas disposiciones no es precisamente imperativo. Se trata aquí de cubrir las necesidades mínimas y de evitar el maltrato y deterioro de la salud. Estamos aquí lejos del estándar de buen bienestar animal de la Organización Mundial de Sanidad Animal (en adelante OIE), que en su Código Sanitario para los Animales Terrestres, señala en su capítulo 7.1 que el

El término bienestar animal designa el estado físico y mental de un animal en relación con las condiciones en las vive y muere. Un animal experimenta un buen bienestar si está sano, cómodo, bien alimentado, en seguridad, y si no padece sensaciones desagradables como dolor, miedo o desasosiego y es capaz de expresar comportamientos

importantes para su estado de bienestar físico y mental. Un buen bienestar animal requiere prevenir enfermedades, cuidados veterinarios apropiados, refugio, manejo y nutrición, un entorno estimulante y seguro, una manipulación correcta y el sacrificio o matanza de manera humanitaria. Mientras que el concepto de bienestar animal se refiere al estado del animal, el tratamiento que recibe se designa con otros términos como cuidado de los animales, cría de animales o trato compasivo. (OIE, 1968)

Por el contrario, nuestra legislación solo hace mención a “necesidades mínimas” sin aclarar de cuáles se trata, pudiendo ser estas puramente fisiológicas, evitando maltrato. Son estándares *a minima*, establecidos curiosamente en una legislación sorprendentemente reciente.

Reglamento sobre protección de los animales durante su producción industrial, comercialización y en otros recintos de mantención de animales (Decreto N° 29, 2013)

Este reglamento establece, específicamente, normas de protección de los animales domésticos que proveen de carne, pieles, plumas y otros productos en los establecimientos destinados a su producción industrial, durante las etapas en que se mantengan en confinamiento. Al respecto, este mismo decreto establece en su artículo 2 b) que la producción pecuaria “[E]s aquella que se realiza con fines comerciales, en los cuales los animales se encuentran confinados durante una o varias etapas de su sistema productivo.”.

En términos generales, los propietarios de recintos de explotación industrial pecuaria están sujetos a obligaciones que conciernen la infraestructura del establecimiento, el trato con los animales y su alimentación.

En lo que concierne las instalaciones, el artículo 12 señala que la construcción y equipamiento de los lugares de confinamiento deben contar con las condiciones ambientales adecuadas para los animales, teniendo en consideración el nivel de polvo, la temperatura, la humedad relativa del aire y la concentración de gases, que deberán mantenerse dentro de los límites adecuados. Asimismo, debe existir luz suficiente para satisfacer sus necesidades fisiológicas y etológicas, pero esta puede ser artificial. Estos recintos deben también proteger los animales frente a las condiciones climáticas adversas y de los depredadores que comprometan su bienestar. Finalmente, estos locales deben contar con instalaciones específicas para animales enfermos o heridos que deban ser segregados, así como con un programa de manejo sanitario y registros que puedan dar cuenta de su aplicación, y contenedores adecuados para disponer de agujas y objetos cortantes.

Ahora bien, respecto al manejo, el artículo 6 establece unas obligaciones generales que se mantienen en la misma senda que nuestra Ley de Protección Animal, es decir estableciendo estándares mínimos. Así, quedan prohibidas prácticas particularmente cruentas que se suelen usar en animales de granja, tales como las golphizas, aplicación de presión en puntos sensibles del cuerpo

(ojos, vientre, etc.), arrojarlos o arrastrarlos por partes de sus cuerpos, utilizar instrumentos cortantes y/o punzantes, y atarlos para su transporte. Por otra parte, otras prácticas que también son crueles quedan autorizadas, pero “de manera tal que se minimice el dolor o sufrimiento animal” (art. 7). Estas son la castración, el descorne, el despalme, el corte de pico, las técnicas de identificación, entre otras. Finalmente, el desplazamiento de los animales en estos establecimientos se debe realizar con calma y sin hostigamiento, respetando el ritmo natural de los animales y evitando manejos que puedan causarles lesiones o sufrimientos innecesarios.

En lo que respecta la alimentación de los animales en estos lugares de explotación, se les deberá proveer agua en suficiente cantidad y calidad, en intervalos adecuados, con el fin de mantener su buen estado de salud y de satisfacer sus necesidades de nutrición. Así, las restricciones en los aportes de alimentos y aguas solo se pueden efectuar cuando se trata de manejos productivos y no deben causar sufrimiento innecesario. Además, para resguardar la correcta alimentación de los animales, los equipos de suministro deben estar contruidos y ubicados de acuerdo a la especie y categoría animal, reducir al máximo el riesgo de contaminación y evitar las posibles consecuencias perjudiciales que deriven de la competencia entre los animales para conseguir alimento y agua.

Finalmente, los establecimientos industriales deben tener planes de contingencia para enfrentar las emergencias que amenacen tanto la seguridad humana o la sanidad o bienestar de los animales. Si para el manejo de la emergencia en cuestión se deban sacrificar animales, esto deberá hacerse conforme a los procedimientos establecidos por Código Sanitario de los Animales Terrestres de la Organización Mundial de la Sanidad Animal⁹ (1968).

Reglamento sobre protección del ganado durante el transporte (Decreto N° 30, 2013)

Este Reglamento, promulgado el año 2013, tiene un amplio ámbito de aplicación, pues sus disposiciones rigen el transporte de animales domésticos y fauna silvestre, cualquiera que sea la categoría de animales, que provea de carne, pieles, plumas y otros productos (Art. 1).

En concordancia con los principios consagrados para el bienestar animal de la Ley de Protección Animal, el Reglamento señala en sus consideraciones generales que el ganado no debe ser transportado en condiciones que puedan causar dolor o sufrimiento innecesario, y para resguardar dicho propósito se debe designar a un encargado de ganado, el que velará por el bienestar de los animales en las operaciones de carga, transporte y descarga. De esta forma, se define en el artículo segundo al encargado de ganado como la persona que conoce el comportamiento y las necesidades de los animales, y que gracias a su experiencia y profesionalismo logra manejarlos con eficacia y preservar su bienestar.

⁹ Para más detalle sobre los procedimientos de matanza de los animales, ver artículo 14° del Reglamento.

Para la realización del transporte se debe planificar el viaje, el que, además de contemplar la documentación exigida por la legislación vigente, deberá reducir al mínimo el tiempo de viaje, respetando las condiciones de bienestar de los animales y comprobando regularmente que estas se mantengan, y se deberá considerar, además, por parte del encargado del ganado, procedimientos de contingencia en respuesta a situaciones de emergencia. Al respecto, el Reglamento define las situaciones de emergencia como cualquier evento durante la carga, transporte o descarga, que altere el curso normal de estas operaciones, tales como evidente compromiso del estado general del ganado, o accidentes, entre otros. Finalmente, en el evento que algún animal deba ser sacrificado, se aplicarán los métodos de matanza que el mismo Reglamento señala.¹⁰

Sin embargo, los riesgos que se puedan ocasionar durante el transporte debiesen reducirse al seleccionar el ganado apto para las condiciones del viaje, pues aquellos susceptibles de lesionarse o de lesionar a otros animales deberán transportarse de forma separada. Además, antes de realizarse la carga del ganado, este debe ser inspeccionado por un médico veterinario o por el encargado del ganado, con el objeto de evaluar su aptitud para viajar. En correspondencia con ello, el artículo decimoprimeros señala qué clase de animales no deben ser transportados, entre ellos: hembras preñadas que se encuentren en el último 10% de gestación o que puedan parir durante el transporte; animales que no pueden permanecer de pie sin ayuda; animales recién nacidos con el ombligo sin cicatrizar; y aquellos animales con evidente compromiso de su estado general que no puedan ser transportados sin causarles dolor o sufrimiento innecesario.

En relación a la carga y descarga de los animales hay que distinguir dos aspectos: en primer lugar, los requisitos y condiciones que deben cumplir las instalaciones en que se lleven a cabo las cargas y descargas del ganado y, en segundo lugar, la forma en que se efectúan dichas operaciones.

En cuanto a las instalaciones -las que comprenden corrales, pasillos y rampas-, éstas deberán estar construidas y mantenidas de tal forma que eviten lesiones o sufrimiento y garanticen la contención y seguridad del ganado. Para ello, se exige que estas cumplan con algunos requisitos, entre los que se pueden mencionar que el ancho de las puertas de carga y descarga sea el adecuado para que el ganado tenga espacio suficiente, superficies antideslizantes, sin salientes ni elementos punzantes, contar con protecciones laterales para evitar el escape o caída de los animales, ser de fácil limpieza, contar con la iluminación suficiente para que el ganado pueda ser inspeccionado y moverse de manera que su bienestar no se comprometa, entre otros.

Por otro lado, las operaciones de carga y de descarga deben ser dirigidas por el encargado del ganado. El desplazamiento de los animales se deberá realizar con calma y sin hostigamiento, respetando su ritmo natural. También, se deberá evitar la presencia de obstáculos que impidan su correcto desarrollo, y los animales

¹⁰ Para más detalle sobre los procedimientos de matanza de los animales, ver artículo 9° del Reglamento sobre protección de ganado durante el transporte.

que sean considerados más estresables -como aquellos muy grandes u obesos o agresivos-, deberán cargarse de los últimos y descargarse de los primeros.

En lo que dice relación con el transporte propiamente tal, este se encuentra regulado a partir de su artículo decimosexto, señalando que el número de animales transportados y su distribución deberán ser determinada de forma previa al viaje. El ganado transportado por un tiempo superior a 24 horas deberá recibir agua y alimentos, y descansar a lo menos por 8 horas en lugares autorizados por el SAG, y en caso de que esto último no sea posible, las condiciones del medio de transporte deberán permitir proveer de agua y alimentación.

Por otro lado, el diseño del medio de transporte deberá permitir al encargado del ganado observarlos con regularidad y claridad durante el viaje, a fin de velar por su seguridad y bienestar, y en caso alguno se deberán administrar medicamentos que modifiquen el comportamiento o priven total o parcialmente la sensibilidad del ganado, salvo cuando sea estrictamente necesario y determinado por un médico veterinario. En todo caso, si el encargado del ganado detecta animales con su estado general comprometido durante el trayecto, deberá tomar las medidas tendientes a evitarles dolor o sufrimiento innecesario.

Los medios de transporte, en general, deberán cumplir con condiciones que aseguren el bienestar de los animales, tales como divisiones en el interior del transporte que facilite el equilibrio del ganado, una ventilación adecuada y permanente, una iluminación que facilite la inspección del ganado, piso antideslizante y que minimice el escurrimiento de orina y excrementos y permita la adecuada limpieza y desinfección de sus superficies, entre otras.

Asimismo, en concordancia con la Ley Cholito, este Reglamento prohíbe una serie de conductas durante las operaciones de carga, transporte y descarga, las que sin duda pueden afectar el bienestar de los animales.

Finalmente, cabe mencionar que la infracción de las disposiciones contenidas en el Reglamento no tiene ninguna sanción específica asociada, señalando únicamente que la función de fiscalizar y controlar el cumplimiento del Reglamento corresponderá al SAG.

Reglamento sobre protección de los animales que provean de carne, pieles, plumas y otros productos al momento del beneficio en establecimientos industriales (Decreto N° 28, 2013)

Una vez analizadas las normas que regulan la explotación y el transporte del ganado, corresponde ahora examinar el procedimiento posterior a su descarga en los establecimientos industriales, las condiciones que se deben observar cuando los animales se encuentran en espera de ser sacrificados y el proceso que se debe seguir antes, durante y después de su sacrificio. Al respecto, el presente Decreto tiene como objeto determinar los procedimientos técnicos para el beneficio y sacrificio de animales domésticos y fauna silvestre que provean de carne, pieles, plumas y otros productos en establecimientos industriales no regulados en la Ley

de Carne, en los que se deberá emplear métodos racionales, tendientes a evitarles sufrimientos innecesarios (Art. 1).

Como consideraciones de carácter general se establece, en su artículo segundo, que todas las instalaciones, equipos e instrumentos que se utilicen para el manejo de los animales en las operaciones de traslado de estos a los corrales de espera e instalaciones de faena, deben ser diseñados y construidos de tal forma de evitar generar agitación, lesiones, dolor, angustia o sufrimientos innecesarios. Asimismo, debe excluirse de estas instalaciones elementos distractores como objetos colgantes o brillos que alteren el normal desplazamiento de los animales.

Al igual que en las operaciones de transporte de ganado, se contempla la existencia de un encargado de animales debidamente certificado, que tiene como función el manejo adecuado de los animales, especialmente al momento del sacrificio, y asegurar su bienestar evitando el dolor y sufrimiento innecesario.

Al momento de la llegada al respectivo establecimiento se deben evaluar periódicamente las condiciones de los animales, según criterios medibles de bienestar animal, de acuerdo a la especie o categoría animal, tales como cambios en el comportamiento, alteraciones físicas, entre otros, debiendo quedar dichas evaluaciones debidamente registradas y a disposición de la autoridad.

Al igual que en los dos otros reglamentos, el desplazamiento del ganado debe hacerse con calma y sin hostigamiento, respetando el ritmo natural de los animales, evitando manejos que puedan lesionarlos o causarles sufrimientos innecesarios. Se reiteran también las prohibiciones establecidas en el artículo 6 de la Ley de Protección Animal y sus excepciones.

En lo que concierne los corrales de espera, este Reglamento indica que deben cumplir con una serie de requisitos tendientes a garantizar el bienestar animal, tales como un número suficiente de corrales construidos con material lavable y desinfectable. Estas instalaciones deben otorgar protección respecto a las condiciones climáticas adversas, proveer adecuada ventilación e iluminación, contar con suelos que reduzcan al mínimo el riesgo de resbalamiento, y superficies sin bordes o salientes que puedan provocar heridas a los animales; deben tener el espacio suficiente para que los animales puedan levantarse, acostarse y girar sobre sí mismos y contar con dispositivos que provean de agua de manera permanente y alimento suficiente que sea necesario, entre otros.

A los animales que permanecen en estos corrales de espera, más allá de un tiempo prudente deberán ser alimentados con suficiencia a intervalos adecuados de acuerdo a su especie y categoría animal. No obstante lo anterior, el artículo decimosegundo del Reglamento en comento señala que deberá priorizarse el sacrificio de animales que han sido transportados en contenedores, jaulas o jivas, que han padecido lesiones, dolor o sufrimiento durante el transporte, o que no han sido destetados y las hembras en periodo de lactancia.

A partir del artículo decimotercero se contemplan normas relativas a situaciones de emergencia, señalando, en primer lugar, que los establecimientos

en los que se encuentran los animales deben contar con planes de contingencia destinados a enfrentar las emergencias que representen una amenaza para la seguridad humana o para la sanidad y bienestar de los animales, tales como siniestros, catástrofes naturales o cualquier otra circunstancia que implique una grave alteración de las operaciones del establecimiento.

Asimismo, los animales que tienen evidente compromiso en su estado general deben ser apartados para la posterior inspección por parte del médico veterinario oficial, y aquellos animales que no puedan desplazarse por sus propios medios deben ser sacrificados en el lugar en que se encuentren, y si ello es imposible, deben ser transportados al lugar de sacrificio de emergencia, evitando el sufrimiento innecesario. Del mismo modo, en el evento de que algún animal deba ser sacrificado por situaciones de emergencia, se aplicarán los métodos de matanza que el presente Decreto señala¹¹.

Ahora bien, en cuanto al sacrificio propiamente tal, previo a este, los animales deben ser correctamente insensibilizados. El mismo Reglamento, en su artículo segundo, define la insensibilización como todo procedimiento mecánico, eléctrico, químico o de otra índole que provoque la pérdida inmediata y efectiva del conocimiento y sensibilidad, sin dolor. De esta manera, para proceder a insensibilizar a los animales, el artículo decimoquinto señala que los establecimientos deben contar con mecanismos de sujeción apropiados, de acuerdo a las recomendaciones técnicas del fabricante, y científicas, para cada especie y categoría animal. Además, debe ser de un material que atenúe ruidos como silbidos de aire y estridencias mecánicas, debe evitar ejercer una presión excesiva y carecer de salientes puntiagudas que puedan herir a los animales.

De igual modo, los animales deben ser insensibilizados de forma apropiada para evitar dolor o sufrimiento innecesario, de acuerdo a los métodos que el mismo Reglamento señala (Art. 15). El procedimiento de la insensibilización debe realizarse con métodos apropiados que el mismo Decreto señala, según la especie y categoría animal, con el fin de atenuar su sufrimiento y evitar el sufrimiento innecesario (Art. 20 y 21).

Para lograr tal cometido, además, se prohíben ciertos métodos de sujeción, tales como suspenderlos antes de la insensibilización, seccionar la médula espinal, utilizar corriente eléctrica, amarrar los cuernos, astas o anillos en la nariz, fractura de las patas, cortes de tendones y tapan la visa de los animales para inmovilizarlos, a excepción de las aves corredoras. Con todo, el artículo decimoséptimo del Reglamento indica que los animales no deben ser insensibilizados hasta que sea posible realizar el desangrado en forma inmediata, y el personal encargado de llevar a cabo este procedimiento debe tomar las medidas necesarias cuando un animal no fue correctamente insensibilizado, a fin de evitar sufrimiento innecesario.

¹¹ Para más detalle sobre los procedimientos de matanza de los animales, ver artículo 14° del Reglamento (Decreto N° 28, 2013).

Para saber que la aplicación del método de insensibilización ha sido correcta, esta se debe verificar mediante la respuesta a reflejos u otros indicadores, lo cual debe quedar registrado y a disposición de la autoridad.

Una vez verificada la insensibilización de los animales, se debe proceder inmediatamente al desangrado, manteniéndose la pérdida de la conciencia y sensibilidad hasta la muerte de animal, y en aquellos animales en que no se realiza el desangrado de forma inmediata, se debe tener especial cuidado de mantener la pérdida de la conciencia y sensibilidad hasta la muerte.

Finalmente, el artículo vigesimocuarto indica que respecto a lo mencionado respecto de la insensibilización y el desangrado de los animales, tratándose de faenamientos para colectividades religiosas reconocidas o constituidas en conformidad con la ley, está permitido utilizar los métodos rituales aceptados por ellas. Sin embargo, estos deben realizarse correctamente según las recomendaciones establecidas en el Reglamento (Art. 25), de manera de evitar al máximo el sufrimiento innecesario de los animales.

Para terminar, la fiscalización y control en el cumplimiento de estas normas quedan entregadas al SAG, de conformidad a las facultades establecidas en la Ley de Protección Animal.

Conclusión

En términos generales podría decirse que respecto a la condición animal el panorama jurídico relativo a la producción agropecuaria en Chile es pobre y contradictorio. El Código Civil considera que son animales domésticos, por lo tanto, cosas muebles. Sin embargo, el derecho de propiedad sobre los animales no humanos ha sufrido -y probablemente seguirá sufriendo- significativas limitaciones provenientes del derecho penal y de la progresiva integración de la noción de sintiencia a los ordenamientos jurídicos. Al respecto, en la discusión interna que tenemos, es necesario aclarar eficientemente la categoría jurídica a la que pertenecen los animales, teniendo en consideración que el mejoramiento de la condición animal no pasa necesariamente por un cambio de su estatuto jurídico, sino más bien por las obligaciones que los humanos nos impondremos respecto de otros animales.

Hay que agregar que lo más discutible de este panorama jurídico es el bajo nivel del estándar de protección de la integridad física de los animales de granja, que dista mucho de los estándares internacionales, como lo demuestra la definición que hace de esta noción el Código Sanitario de los Animales Terrestres de la OIE (1968). Esto es aún más llamativo atendido que el Reglamento sobre Protección de los Animales durante su Producción Industrial, que es posterior a la Ley de Protección Animal, sí hace expresa referencia a este cuerpo normativo internacional. Por ende, podemos pensar que la revisión del estándar de bienestar animal *a mínima* es una elección deliberada de nuestro legislador, que quiso intencionalmente dotarse de normas menos exigentes.

Referencias bibliográficas

- Bartay, E. (1986). L'Église et la théorie de l'animal-machine aux XVIIe-XVIIIe siècle. En *L'Église et la théorie de l'animal-machine* (pp. 3-9). <https://shs.hal.science/halshs-00624438/preview/institut86.pdf>
- Código Civil [CC]. Decreto 1 del 2000 [con fuerza de ley] Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Código Civil; de la Ley N° 4.808, sobre Registro Civil, de la Ley N°17.344, que autoriza el cambio de nombres y apellidos, de la Ley N° 16.618, Ley de Menores, de la Ley N° 14.908, sobre abandono de familia y pago de pensiones alimenticias, y de la Ley N° 16.271, de Impuesto a las herencias, asignaciones y donaciones. 16 de mayo del 2000. D.O. 30 de mayo del 2000.
- Código Penal [CP]. 12 de noviembre 1874. D.O. 12 de noviembre 1814.
- De Fontenay, E. (2014). *Le silence des bêtes : La philosophie à l'épreuve de l'animalité*. Fayard.
- Decreto N° 28 (2013). *Aprueba reglamento sobre protección de los animales que provean de carnes, pieles, plumas y otros productos al momento del beneficio en establecimientos industriales*. Diario Oficial.
- Decreto N° 29 (2013). *Aprueba reglamento sobre protección de los animales durante su producción industrial su comercialización y en otros recintos de mantención de animales*. Diario Oficial.
- Decreto N° 30 (2013). *Aprueba reglamento sobre protección del ganado durante el transporte*. Diario Oficial.
- Delcourt, A. (1901). *Les animaux et la loi pénale (étude d'histoire du droit)*. Edition V. Giard et E. Bière.
- Descartes, R. (2004). *Discurso del método*. Ediciones Colihue SRL.
- Engélibert, J. P., Campos, L., Coquio, C. y Chapouthier, G. (2011). *La Question animale. Entre science, littérature et philosophie*. Presses universitaires de Rennes.
- Ley 2015-177 (2015). *Relative à la modernisation et à la simplification du droit et des procédures dans les domaines de la justice et des affaires intérieures*. Journal Officiel de la République Française.
- Ley N° 19.162 (1992). *Establece sistema obligatorio de clasificación de ganado, tipificación y nomenclatura de sus carnes y regula funcionamiento de mataderos, frigoríficos y establecimientos de la industria de la carne*. Diario Oficial.
- Ley N° 17.155 (1969). *Modifica Código Penal en lo relativo a delitos contra la salud pública y Códigos de Procedimiento Penal y Sanitario*. Diario Oficial.
- Ley N° 18.765 (1988). *Modifica el Código Penal*. Diario Oficial.

Ley N° 19.473 (1996). *Sustituye texto de la ley n° 4.601, sobre caza, y artículo 609 del Código Civil*. Diario Oficial.

Ley N° 20.380 (2009). *Sobre protección de animales*. Diario Oficial.

Ley N° 21.020 (2017). *Sobre tenencia responsable de mascotas y animales de compañía*. Diario Oficial.

Mazoyer, M. y Roudart, L. (2002). *Histoire des agricultures du monde, du Néolithique à la crise contemporaine*. Editions du Seuil.

Organización Mundial de Sanidad Animal. (1968). *Código Sanitario de los Animales Terrestres*. Editorial. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2011). *La seguridad alimentaria: información para la toma de decisiones. Guía práctica*. <http://www.fao.org/docrep/014/al936s/al936s00.pdf>

Propuesta Final del Texto de la Constitución de la Convención Constitucional. 4 de julio de 2022. <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/07/Texto-Definitivo-CPR-2022-Tapas.pdf>

Proyecto de Ley “que modifica el código civil en relación a la categoría de cosas corporales muebles de los animales y los reconoce como seres Sintientes. 16 de mayo del 2022. *Boletín 14993-12*. <https://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php#>

Proyecto de Ley sobre Protección de Animales. 24 de octubre 1995. *Boletín 1721-12*. https://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=17#

Singer, P. (1999). *Liberación animal*. Editorial Trotta.

Sistematización de experiencias y generación de conocimientos en Trabajo Social

Systematization of experiences and generation of knowledge in Social Work

Fecha recepción: septiembre 2023 / Fecha aceptación: octubre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.778>



ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 223-243

rumbos TS

Víctor Yáñez-Pereira

Asistente Social, Licenciado en Servicio Social. Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales, Universidad de Concepción. Doctor en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata - Argentina. Diplomado en Mediación, Diplomado en Intervención, Diplomado en Innovación y Gestión Colaborativa para la Docencia en Educación Superior. Académico, Investigador, Vicedecano de la Fac. de Cs. Sociales y Humanidades, en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

 vyanezp@uautonoma.cl  <https://orcid.org/0000-0002-6963-236X>

Ronald Zurita-Castillo

Trabajador Social por la Universidad de Concepción. Magíster en Gerencia Social por la Universidad de la Frontera, Chile. Candidato a Doctor en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata. Diplomado en Promoción y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia.

Académico en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

 ronald.zurita@uautonoma.cl  <https://orcid.org/0000-0002-6585-6438>

Valentina Contreras-Vera

Licenciada en Trabajo social, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

 valentina.contreras4@cloud.uautonoma.cl  <https://orcid.org/0000-0002-2021-1185>

Resumen

El artículo aborda una reflexión teórica, esbozando una tenue revisión histórica y contextual sobre el conocimiento humano, su producción y validación en el contexto de la modernidad occidental. En los vericuetos del texto se aborda la disputa de la sistematización de experiencias y su sinuoso camino para ser considerada como un proceso válido y validado para la generación de conocimientos en las ciencias sociales aplicadas y la intervención social. En una apuesta por la apertura epistemológica se invita a escrudiñar la sistematización como proceso intelectual y político capaz de construir objetos sociales de conocimiento, por vía de la documentalidad y el archivo. Finalmente, se invita a distinguir y articular sistematización e investigación, en el marco del Trabajo Social contemporáneo.

Palabras clave:

conocimiento; ciencia; investigación; sistematización; experiencia

Abstract

The article aborded a theoretical reflection, outlining a tenuous historical and contextual review of human knowledge, its production and validation in the context of Western modernity. In the twists and turns of the text, the dispute of the systematization of experiences and its winding path to be considered as a valid and validated process for the generation of knowledge in the applied social sciences and social intervention is addressed. In a commitment to epistemological openness, systematization is invited to be scrutinized as an intellectual and political process capable of constructing social objects of knowledge, through documentality and archive. Finally, it is invited to distinguish and articulate systematization and research, within the framework of contemporary Social Work.

Keywords:

knowledge; science; research; systematization; experience

Resumo

O artigo aborda uma reflexão teórica, delineando uma tênue revisão histórica e contextual sobre o conhecimento humano, sua produção e validação no contexto da modernidade ocidental. Nas reviravoltas do texto, aborda-se a disputa da sistematização das experiências e seu caminho sinuoso para ser considerado como um processo válido e validado para a geração de conhecimento nas ciências sociais aplicadas e na intervenção social. Num compromisso de abertura epistemológica, a sistematização é convidada a ser escrutinada como um processo intelectual e político capaz de construir objetos sociais de conhecimento, por meio da documentalidade e do arquivo. Por fim, convida-se a distinguir e articular sistematização e pesquisa, no âmbito do Serviço Social contemporâneo.

Palavras-chave:

conhecimento; ciência; pesquisa; sistematização; experiência

Introducción

El conocimiento es, en lo esencial, un germen de la intelección o el entendimiento acuñado en la facultad de pensar. Su desarrollo va unido a la evolución humana del pensamiento. Como diría Hannah Arendt (2002), es resultante de la razón exaltada por criterios del juicio en la vida del espíritu, cuya misión es trascender las condicionantes que la sociedad impone a nuestra existencia y la naturaleza a los cuerpos, en una constante mediación de la razón, el intelecto y la experiencia.

De esta manera, podemos justificar la exigencia de mantener en nuestras vidas una ideación e indagación constante, pues junto con imaginar nos permiten comprender y actualizar el conocimiento del mundo, así como posicionarnos en él, de un modo siempre nuevo. Quizá por eso, Milán Kundera (2014) ve en la pérdida de las ideas una suerte de orfandad, por lo que sería nuestra responsabilidad ir hacia ellas y no desterrarlas. Solo así podemos “evitar el sin sentido por la falta de razones” (Arendt, 2007, p.37), tanto de lo que intentamos conocer como de aquellas formas en que ejercemos el conocimiento o su proliferación. De hecho, aun cuando gran parte de la antigua filosofía consideraba que la verdad se oponía al valor, la contradicción y el relativismo, la lectura aristotélica pone al conocimiento como un proceso que parte en la experiencia y la memoria, para alcanzar explicaciones más lógicas.

Hablamos de una cuestión que si bien la escolástica medieval llevó hacia un intento de conciliación entre razón y fe, los fundamentos de la sociedad moderna destruyen, asentando el binomio ciencia y no-ciencia. Según Martín Heidegger (2014), en la modernidad se releva una concepción de ciencia y técnica que responde a un modo de pensar calculador, carente de lo meditativo. En definitiva, se promueve un conocimiento apropiado a la división y organización funcional del trabajo, impostado por el sistema de producción capitalista y la naciente revolución industrial, perfilados con más claridad desde mediados del siglo XVIII. De ahí que la teoría del conocimiento vino a disponer jerarquías, prioridades de validez y legalidad entre ciencia, teología, ética y estética, mientras la filosofía de la ciencia perfeccionaría, por una parte, la composición de los distintos campos científicos y, por otra, los andamiajes en sus estructuras subyacentes.

Al respecto, Thomas Kuhn, en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* (2007) expone la evolución histórica de la ciencia, postulando que el conocimiento científico responde a cambios paradigmáticos en la comunidad que lo produce mediante la práctica investigativa. Irme Lakatos (1998) sostiene que el progreso en los programas de investigación (símil a los paradigmas científicos) dependerá de un crecimiento teórico capaz de predecir el cambio empírico de los fenómenos, en cuanto proceso que él denomina “cinturón protector” (Lakatos, 1998, p.135).

Posteriormente, como consecuencia de las grandes transformaciones en estructuras económicas y políticas del mundo moderno, Drucker (2013) avizora la emergencia de la sociedad del conocimiento, principalmente basada en la innovación y el lenguaje tecnológico, como principios creadores de valor, considerando a la ciencia como sistema garantista de tales propósitos. Esto viene aparejado de una sobreabundancia de información que, en su mayoría, no cultiva el saber, el ser cognoscente y la criticidad. Como dice Byung-Chul Han, “la información por sí sola no ilumina el mundo. Incluso puede oscurecerlo. A partir de cierto punto, la información no es informativa, sino deformativa. Hace tiempo que este punto crítico se ha sobrepasado” (2021, p. 18). En las ciencias sociales y las humanidades este asunto pone a la luz una fuerte crisis epistemológica en la investigación científica, junto a sus vacíos ontológicos y antropológicos en la comprensión de la realidad, donde no son suficientes los criterios positivistas de autenticidad, objetividad y veracidad.

Es el intento, tanto reminiscente como prospectivo, por evitar fundamentalismos del conocimiento en la búsqueda de lo evidenciable, lo cierto y lo fiable como lo verdadero o lo real. El conocimiento también es histórico y tiene ideología, por lo mismo, se sustenta en redes simbólicas, se configura alrededor de una época y contexto sociocultural. Es una enmienda a la mirada viejo-europea-occidental sobre ciencia y método, conocimiento universal y verdad absoluta, desde donde surgen, por ejemplo, el anarquismo epistemológico (Feyerabend, 2007), la epistemología pluralista (Facuse, 2003), las epistemologías otras (Sánchez Antonio, 2020), la altersofía (Ortiz, 2019). Disputa por la legitimación de aquello que Michel Foucault (2009) concibe como saberes sometidos, jerárquicamente

calificados como subalternos, insuficientes e ineficaces, ante la cientificidad totalitaria y totalizadora.

En Trabajo Social, aquel es el caso de la sistematización, que vale la pena refrendar, pese a todavía ser relegada por gran parte de la maquinaria academicista ortodoxa, sumándonos a espacios de lucha, resistencia e insubordinación intelectual, en la construcción de nuevos horizontes de mirada, enunciación y proliferación sobre su saber y el conocimiento que genera.

La cuestión del conocimiento científico

Es sabido que el radier de la ciencia moderna está en los aportes de Galileo Galilei (1564 - 1642) pues, pese a llevar consigo una visión mecanicista sobre el universo, resguardar el empirismo y la práctica de los sentidos, inspiró una lógica matemática que, sin lugar a duda, inyectó de racionalidad los ámbitos económicos, sociales, culturales y morales de la sociedad. A partir de ahí, se marca una prominente interacción entre naturaleza y sociedad, tras un principio de causalidad que trajo consigo avances en la física, química, biología, astronomía, etc., pero que, además, “implica la creciente diferenciación de los diversos sectores de la vida social” (Touraine, 2012, p.17).

El problema del conocimiento científico se encuentra signado por cada período histórico. Nos dice Foucault (2009) que mientras en la época clásica la forma de producir conocimiento se centrada en la representación, en la modernidad el eje comienza a ser el desarrollo de las sociedades, fuertemente vinculado al modelo de acumulación capitalista. Para Max Weber (2013), el proceso de racionalización en occidente se expande como primacía y hegemonía de la razón moderna europea, considerada razón instrumental por Max Horkheimer (2002), mientras que por Peter Sloterdijk (2003), como razón cínica.

Conocida es la imagen de Nietzsche abrazando a un caballo, que ha sido brutalmente golpeado por su cochero. Existe consenso en identificar en este pasaje el hito que marca la locura del filósofo. Magistral es la forma en que el checo Milán Kundera (1984) desentraña en este hecho la expresión suprema del desprecio nietzscheano hacia el racionalismo occidental y a la forma en que este se relaciona con todo lo que lo rodea:

Nietzsche sale de su hotel en Turín. Ve frente a él un caballo y al cochero que lo castiga con el látigo. Nietzsche va hacia el caballo y, ante los ojos del cochero, se abraza a su cuello y llora. (...) Nietzsche fue a pedirle disculpas al caballo por Descartes. Su locura (es decir, su ruptura con la humanidad) empieza en el momento en que llora por el caballo. (Kundera, 1984, p.296).

Kundera abraza la locura nietzscheana al tiempo que comparte su pesar por el pensamiento moderno que desprecia las sensibilidades, lo espiritual e, incluso, lo ancestral. De hecho, el racionalismo de Descartes (2008) sostiene que

el conocimiento humano, como medio señero para alcanzar la verdad, tiene que evitar el error a través de la duda metódica. En definitiva, es un repudio hacia todas aquellas experiencias que no se pueden explicar mediante metodologías científicas y su uso sistemático.

La modernidad se ciñe a un principio explicativo tecno-productivo y burocrático-administrativo, afirmado en la objetividad del método científico, concebido como el gran motor del progreso (Benzecry et al., 2019). La modernidad es un proyecto ilustrado, cuyo leitmotiv fue “desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad, leyes universales y un arte autónomo acorde con su lógica interna” (Habermas et al., 2008, p.28).

Byung-Chul Han sostiene que la creencia en la factibilidad y la productibilidad del mundo impulsó la innovación en las ciencias naturales durante el siglo XVI y generó un aumento en las innovaciones técnicas en menos tiempo. La frase «*el conocimiento es poder*» de Bacon (1561 - 1626), refleja esta creencia en la capacidad de producir resultados a través del conocimiento. El filósofo surcoreano argumenta que la revolución política y la revolución industrial están relacionadas y fundamentadas en estas mismas creencias. “Una entrada de la enciclopedia Brockhaus sobre el ferrocarril, relaciona, en tono heroico, la revolución industrial y la política. El ferrocarril se transfigura en un «vagón de vapor triunfal» de la revolución” (2015, p.33).

La ciencia constituye, en sí misma, un corpus de argumentaciones lógicas y válidas, cada una de las cuales ha de ser testeada por medio de la observación, experimentación o investigación empírica, pudiendo ser comprobadas, corroboradas o refutadas. Como diría Karl Popper (2008), la finalidad de la ciencia es resolver problemas a través de un método sistemático y riguroso de ensayo y error, asentado en lo que denomina conjeturas y refutaciones. Por lo mismo, según Mario Bunge (2013), el conocimiento científico se divide en dos fracciones: la teoría (fundamental o aplicada) y la observación (preguntas e hipótesis).

El conocimiento científico se basa en la investigación dentro de un campo disciplinar y una comunidad epistémica capaz de mantenerse y renovarse entre generaciones. Para Lakatos (1998), los programas de investigación científica redundan de continuos avances en la elaboración de teorías, por lo que, además, han de adoptarse como objeto de revisión epistemológica. El caso de la investigación social se enfoca al análisis y comprensión de fenómenos y relaciones entre individuos y grupos, estructuras sociales, instituciones, culturas, etc., para explicar el funcionamiento de las sociedades y diseñar soluciones a problemas empíricos, por ejemplo, sobre educación, salud, economía, política, justicia o socio-ecosistemas.

Como diría Gastón Bachelard (2007), a la base de su espíritu científico ha de ser capaz de distinguir los alcances de su conocimiento en la transformación de las instituciones sociales, así como en los saberes e ideologías de la época que, para Foucault (2022), constituyen regularidades discursivas, el orden de las ideas, positivities, dispositivos de saber-poder, sistemas de interpretación y códigos históricos.

En este marco, actualmente existen amplias evidencias, Hiroshima y Nagasaki mediante, para dudar de los beneficios del progreso científico, lo que ha sido también cuestionado por algunos filósofos contemporáneos, poniendo en tensión la forma tradicional de producir y validar el conocimiento, argumentando que el método científico no puede capturar todos los aspectos del mundo. Es un cuestionamiento al metodocentrismo, cuyo predominio se acrecienta desde fines del siglo XX e inicios del XXI.

No se trata de decir que no al método científico, sino más bien de asumir el reto de su resignificación y apertura. Es necesario poner en contradicción “la normatividad metodológica [con] la búsqueda de saber contextual [...] para asimilar la discontinuidad y peculiaridad de los fenómenos sociales” (Yáñez, 2021, p.59). El método es solo una forma parcial de ir hacia el conocimiento (tras su afán de encontrar explicaciones puras en los hechos empíricos) y la verdad (como adecuación al mundo objetivo).

Surge, por ejemplo, la sospecha de Paul Feyerabend (2007) en torno al cientificismo. El pensador austriaco (radicado en Estados Unidos), propone un anarquismo epistemológico que ilustre el quehacer científico, labrando procesos y métodos de investigación adaptables a la contingencia que ciñe tiempos y espacios específicos.

Al respecto, Marisol Facuse (2003) invita a celebrar una epistemología pluralista, revalorando la existencia de múltiples vías y perspectivas para acceder y mejorar el conocimiento (incluso las extra-científicas). Insta a que la investigación atienda a las condiciones sociales, políticas, culturales, éticas, institucionales, tecnológicas, ambientales, etc., que afectan el abordaje de los problemas enfrentados por nuestras sociedades.

Esto responde a que “[...] la historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad” (Foucault, 2009, p.8).

La sistematización en disputa

El problema del conocimiento en Trabajo Social nace en la histórica dicotomía teoría y práctica que, a su vez, ha llevado a superponer el método antes que el objeto, así como por muchos años desligar investigación de intervención. Los esfuerzos contemporáneos, desde fines del siglo pasado, tomando como base las deudas en el proceso de reconceptualización Latinoamericana de la profesión, han apuntado hacia la ruptura de dicha escisión, en pro de una más clara definición del campo disciplinar, lo que exige producir categorías y conceptualizaciones transferibles a las ciencias sociales. Quizá eso responde, como apuesta Robert Nisbet (2009), a quebrantar la dominación de dos formas históricas desde las que se ha abordado la relación pensamiento y conocimiento. La primera, centrada en la persona y biografía de los intelectuales y, la segunda, encaminada hacia las corrientes y escuelas de pensamiento. Para tal ruptura, se postula la necesidad de contar con

matrices de comprensión, que surjan a partir de “categorías constitutivas básicas” (Nisbet, 2009, p.18).

Tales categorías han de guiar nuestras problematizaciones, sus trayectorias teóricas, conceptuales, metodológicas y empíricas, acorde a las complejidades de cada período y contexto. En consecuencia, una gran interrogante sería ¿cuáles son aquellas categorías fundamentales que distinguen a Trabajo Social de las restantes disciplinas de las ciencias sociales? Aquellas de las que nos hemos apropiado históricamente y, al mismo tiempo, hemos desarrollado con mayor profundidad y dominio que las demás disciplinas.

Aludimos a categorías no en mirada aristotélica ni kantiana, pues las concebimos como objetivaciones de ideas comunicables, conceptualmente sostenidas, argumentativamente legitimadas y acreditadas en los códigos científicos que, si bien dependen del continuo trabajo investigativo, donde la línea base es el conocimiento precedente, su fructificación también va unida a la refutación, reinención o renuncia a que se someten. Eso, atendiendo al descubrimiento de nuevos puntos de vista, perspectivas y marcos de referencia a nuestros modelos de comprensión e intervención social.

De ahí que, a nuestro juicio, una categoría posible al Trabajo Social contemporáneo es la sistematización, la cual, para constituirse en *idea-elemento* disciplinar, debería comprometerse con cuatro criterios dominantes: “generalidad, continuidad, distinción y ser realmente idea” (Nisbet, 2009, p.20). Tiene que alcanzar unidad de sentido, inscribiéndose en el lenguaje disciplinar y ser relevada por la comunidad intelectual, robusteciendo no solo su notoriedad, sino sobre todo su identidad y diferencia, en cuanto tipo ejemplar de indiscutible influencia (interna y externa).

En concordancia, ha de quedar registrada en la tradición y, por tanto, ser tensionada por el debate con su antítesis. Así como en sociología la idea de comunidad se opone a la de sociedad, en nuestro caso la sistematización encontraría su antinomia en la investigación. Eso no quiere decir que esta última se deseche, sino más bien que se resitúe y se reconozca vinculante con las otras disciplinas sociales y las humanidades, como sucede con la idea de poder, violencia, familia, estatificación, sujeto, evaluación y un extenso etc.

No hablamos de una categoría nueva, ni irreductible, la misma se ha instalado entre las generaciones que componen nuestra cosmología y congregación disciplinar (Yáñez, 2007). No es nuevo el debate sobre la facultad de la sistematización para generar conocimiento, tanto en Trabajo Social como en discusiones más amplias de las ciencias sociales (Centro de Estudios para la Educación Popular, 2010).

La sistematización, a nivel disciplinar, surge en los años cincuenta en América Latina, con el propósito de ordenar y precisar científicamente la práctica de producción del saber en el Servicio Social del momento. Sin embargo, desde la década del 60, en un entorno de crisis socioeconómica enfrentada por la mayoría de los países del continente y en la concavidad de procesos de liberación de los

sectores más oprimidos, sufre una disociación que distorsiona sus proposiciones originales. Así pues, comienza a ser asumida como medio metodológico de educación popular, asentada en los postulados teóricos abonados por la literatura del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) y el paradigma de educación para el desarrollo. Esto vino cargado de practicismo, encontrando en la experiencia el móvil para producir conocimiento, pero reduciéndola a lo vivido respecto de aquello que habría sido realizado, ejecutado, implementado. Se persigue potenciar lo práctico a través de la reflexión sobre la singularización de lo inmediato al dato, relato, imagen con que los sujetos involucrados, presumiblemente, exponen sus vivencias, incluido Trabajador/a Social. Eso, con el propósito de relevar saber social (a la manera del aprendizaje auténtico y significativo) o para mejorar la intervención (al modo del seguimiento evaluativo de procesos).

Sin embargo, para que los saberes de la sistematización puedan interpelar la investigación traduciendo objetos empíricos y particulares, dinámicas sociopolíticas o memorias histórico-culturales de intervención en objetos teóricos, hemos de legitimarla como proceso teórico-metodológico y político generador de conocimiento, tanto para la disciplina como para los agentes involucrados en el campo de su intervención social. Su dinámica de producción de conocimiento debe apuntar hacia sistemas conceptuales que ilustren los hitos situacionales del proceso y puedan ser traducidos como aprendizajes. A su vez, dichos aprendizajes deben ser analizados para rescatar hallazgos que, en sentido epistemológico, habrían de consolidarse como constructos sociales con valor teórico, posible en una ruptura con lógicas y cánones tradicionales de la ciencia normal (Kuhn, 2007).

Eso, implica entender dos cuestiones esenciales: primero, que la experiencia vital no es el objeto de la sistematización, pues este se halla en los principios explicativos del saber que potencialmente puede proyectar. Y, en segundo término, no es la teoría general su foco, sino problematizar teóricamente el saber derivado del fundamento de base de la experiencia que, por cierto, conlleva nueva experiencia.

Para tal cometido, proponemos liberar la noción de experiencia de su soporte en el mundo vital (en miradas que van desde Dewey a Husserl) y de una identificación directa con la práctica (como sucede desde el realismo al marxismo estructural). De lo contrario, como diría Walter Benjamin, solo encontraríamos *pobreza de experiencia* (Benjamin, 2010a; 2010b; 2012), impidiendo comprender lo que surge tras lo que hemos vivido. Tal pobreza nos hace perder perspectiva, anula la capacidad para distinguir y develar oportunidades o límites, tanto en la realidad cotidiana como en contextos sociohistóricos.

Las innovaciones tecnológicas y el dominio de la técnica muestran un claro ejemplo sobre la pobreza de experiencias que caracteriza nuestra época. Solo hay que observar cómo el ChatGPT, de manera masiva, ha pasado de ser una herramienta informática a un interlocutor válido de la comunicación, un portavoz del saber. No es el programa en sí mismo la manifestación de dicha pobreza, sino la relación acrítica que se establece con aquello que es hijo de la tecnociencia. Hablamos de la amenazante pérdida de densidad del sujeto pensante y sintiente,

su deflación a una expresión mínima de realismo, “como si su órgano sensorial y mental se hubiera reducido o incluso atrofiado” (Benjamin, 2016, p.57). La experiencia no puede establecerse a partir de ella misma, sino de la profundidad de los acontecimientos que la exaltan, la hacen aparecer, la provocan como estímulo del pensamiento y su conceptualización.

Debemos descubrir cómo son enriquecidas por los acontecimientos de los que también forman parte. De lo contrario, “la cotización de la experiencia se [viene] abajo” (Benjamin, 2010a; 2010b). En consecuencia, para existir fuera del yo ensimismado exige una elaboración que le ofrezca razones, que sintetice su contenido, que la comunique colectivamente.

Lo vivenciado en primera persona tiene la imposibilidad de ser compartido con otros. “Para Benjamin, una experiencia no es cualquier vivencia subjetiva, ni cualquier encuentro con el mundo, sino que implica una elaboración de ese material en la forma de un relato significativo para otros” (Staroselsky, 2020, p.11). Ella, se recobra en el lenguaje, no es en sí un insumo para la construcción del conocimiento, reclama de la comprensión para su elaboración, narración e intercambio (Benjamin, 2016).

Entonces, no es la experiencia lo que aparece narrativamente, sino la traducción de lo que en ella acontece o la hace acontecer. Rebase la percepción, asimilación e interpretación de lo que se vive individualmente, integrándolo al saber y a la memoria colectiva mediante el despliegue, circulación e intercambio de relatos biográficos, anecdóticos, testimoniales, históricos, científicos, donde se hilvanan horizontes de sentido y significados intersubjetivamente compartidos. Para poder acceder a su pretensión de verdad (en cuanto objeto) la experiencia debe desapegarse de la actitud natural y convertirse en referencia del conocimiento. Por otro lado, para Heidegger (2005), la experiencia hace aparecer las condiciones de posibilidad del objeto solo cuando encontramos su definición, o sea, el contenido al que viene enlazado. Antes lo dijo Hegel (2005; 2007), la experiencia se hace consciente solo cuando se convierte en concepto.

Ahora bien, como adelantamos, al no ser la teoría general el foco de la sistematización, lo que debería interesarnos son los principios explicativos que subyacen al saber que ella moviliza, haciendo posible develar y codificar aprendizajes, así como interpretar y explicar descubrimientos. Esa sería la superficie para configurar constructos que en el marco de la intervención social vengán a confrontar la falta de fundamentos, la ambigüedad lingüística y el vacío en la capacidad de nombrar la realidad, enriqueciendo las lógicas desde las cuales se conceptualiza el conocimiento (Yáñez, 2015, p.271).

Los principios explicativos afianzan los modos de pensar, pues ofrecen una lógica del sentido “que actúa entre las proposiciones y las cosas” (Deleuze, 2005, p.44). Nacen en un lugar conceptual aceptado desde determinada posición teórica e ideológica que (conscientemente o no) delimita la manera de conocer y comprender, orientando nuestras problematizaciones sobre el contenido de la experiencia, así como perfilando el horizonte de su narración y, en consecuencia,

de su carácter enunciativo, capacidad argumentativa y fuerza proposicional (Yáñez, 2021).

A ellos subyacen supuestos, postulados y conocimientos de base, en atención a determinadas constelaciones conceptuales (Deleuze y Guattari, 2006) debido a las cuales se construyen objetos, dentro de una relación temporal-espacial específica que, a su vez, permite adquirir nuevos conocimientos y “transformar incluso los conocimientos anteriores” (Gagliardi, 1986, p.31). Su propósito es dejar de explicar las cosas en un momento determinado (Batenson, 1998), pues inspiran nuestra imaginación, precompresión, cosmovisiones, definiciones, descripciones, etc.

En definitiva, condicionan aquello que representamos sobre las experiencias del mundo y la vida, pero también, cómo formulamos dichas representaciones. Por eso creamos términos que, por consiguiente, usamos como verdaderos, por ejemplo, cuando aludimos a drogadicción, VIH, miseria, felicidad, criminalidad, justicia, vulnerabilidad, bienestar, tercera edad, etc.

Entonces, la sistematización ha de llevar en su seno el análisis de conceptos, derivados de categorías en uso y otras reconstituidas. Aquello, sin olvidar la preocupación por alcanzar un valor científico distinto al de la regla técnica, la experimentación o la ley general, pues ella trasforma el acontecimiento en códigos de comprensión, acorde a la interpretación y explicación del dato empírico y la verdad de hecho.

Eso, implica, por un lado, la construcción simbólica de objetos sociales y, por otro, un lenguaje que por vía del símbolo vincule realidad y concepto. Ahí es donde surge el constructo. Aludimos a la resultante de un esfuerzo por articular indagación, descubrimiento y elaboración de “nodos cognitivos”, tras los que se enlazan experiencia, saber y conocimiento.

A través de ellos, podemos efectuar denotaciones y connotaciones, por cuanto conllevan teoría, axiomas, proposiciones. Son semánticamente activos, en el sentido de que ayudan tanto a objetivar como a cualificar lo que representan conceptualmente. Por eso, hay que entenderlos en el contexto de relaciones dialécticas entre lenguaje simbólico, situaciones a problematizar y conceptos científicos que subyacen detrás de cada objeto social.

En este ejercicio intelectual y político, la sistematización lleva la reflexión y la crítica hacia lo que Maurizio Ferraris (2023) concibe como documentalidad y, al mismo tiempo, nos acredita para validar nuestros propios archivos en el más profundo significado que le ofrece Michel Foucault (2009).

Sistematización de experiencias, documentalidad y archivo en Trabajo Social

En términos específicos, la década del 60 ofrece un mayor posicionamiento de la sistematización en las ciencias sociales, principalmente en la tradición Latinoamericana (Cifuentes, 2010). Barragán y Torres (2017) sostienen que, a partir de la educación popular, en los años 70 la sistematización se valora en el trabajo con actores sociales, sus formas y situaciones de vida, en el marco de resistencias a los efectos de la vorágine capitalista que subsumió al continente. Aquello, diez años más tarde (y aún con vigencia) sería lo que se denomina *sistematización de experiencias*, que el sociólogo y educador popular Oscar Jara (1994) asocia con una interpretación crítica que ayuda a descubrir y explicar la lógica y los factores intervinientes en un proceso social vivido.

Hoy, la tendencia a plantear, estudiar y dar cuenta de la sistematización de experiencias es abundante y ampliamente reconocida en el espacio de la educación popular y la intervención social para construir y explicitar saberes significativos, analizar valorativamente las prácticas sociales, interpretar críticamente las experiencias y producir conocimiento útil para provocar cambio social (Villamizar y Barbosa, 2017). En concordancia, Karen Mera (2019) plantea que se ha instituido como un proceso pedagógico para organizar, teorizar y reorientar prácticas, a través de la reflexión participativa de la experiencia vivida en la cotidianidad de sujetos sociales, portadores y portavoces de necesidades e ideales.

En rigor, la categoría se emplea en el marco de una práctica determinada, específica y precisa que favorece “el acceso a fenómenos, experiencias sociales y construcción de conocimiento” (Fantova, 2005, p. 331). A eso, se agrega que contempla esfuerzos por conocer y cualificar procesos históricos, “en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares” (Jara, 2018, p. 51).

En el Trabajo Social chileno hablar de sistematización supone transitar por un camino inestable debido a que no hay acuerdos plenos respecto a sus aportes. Situación expresada en frecuentes desconfianzas respecto a su verdadero potencial para la construcción de conocimientos (Ortega-Senet, 2021). La académica e investigadora Patricia Castañeda (2014) postula que la tradición disciplinar, principalmente en América Latina, impulsa la sistematización, siempre interrogando su validez para producir conocimientos, en clave prácticas y experiencias, por lo cual identifica dos sentencias excluyentes, a saber:

“No es posible generar conocimiento desde la práctica” (Castañeda, 2014, p.:94), lo que presupone situarse en un tipo de organización unidimensional del saber, haciendo hincapié en la separación entre saberes técnicos, profesionales y científicos, donde la práctica se reduce a aplicación.

“Es posible generar conocimiento desde la práctica” (Castañeda, 2014, p.:94), esta aseveración se sitúa en un orden multidimensional, en

donde los saberes técnicos, científicos y profesionales cobran sentido en ámbitos prácticos y de la práctica.

Tengamos en cuenta que, en sí misma, la práctica implica un hacer repetitivo, determinado por su utilidad en un contexto y momento particular. Corresponde a una serie de actividades corporeizadas, habituadas y automatizadas por sus propias reglas de ejecución y continuidad, “una forma rutinizada de conducta [...] compuesta por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y usos” (Reckwitz, 2002, p.:249). O, como dirían Shove et al. (2012), maneras de decir y hacer que suponen el enlace de competencia (destrezas), sentido (motivación emocional) y recursos materiales (humanos artificios).

Entonces, la práctica en sí misma no es suficiente para la sistematización. Cualquiera sea la mirada epistemológica, el proceso involucra un marco de comprensión, una formulación reflexiva, un uso teórico, una proposición conceptual, en que se funda la razón práctica (Kant, 2013), el sentido práctico, los saberes de acción (Rosero, 2006). Desde la antigüedad, en perspectiva platónica y aristotélica, la práctica va unida a una suerte de sabiduría que permite razonar y argumentar decisiones en un espacio de diálogo moral o político.

De hecho, retomando estas concepciones, la propuesta kantiana asienta la idea de razón práctica en fundamentos morales trascendentales, imperativos categóricos que regulan cómo debemos actuar y hacer las cosas. Estos ilustran el carácter convencional y cultural de las experiencias prácticas dentro de ciertos marcos normativos, valóricos e institucionales que condicionan los repertorios sobre los que se establece el agenciamiento individual, la actividad colectiva o la interacción social.

Así, en los cimientos de cada práctica hay una lógica que sustenta, por ejemplo, criterios de comportamiento, intervalos de entendimiento o parámetros de aprendizaje. Nos referimos a sustratos de conocimiento a la base de nuestras modalidades de acercamiento, exploración o manipulación de la realidad (sea de primer, segundo o tercer orden), afectando, incluso, la forma en que buscamos y establecemos soluciones ante dificultades emergentes en la vida cotidiana.

De hecho, el contenido de la experiencia práctica que se revela en códigos lingüísticos no es inmediata. Su hechura se logra en el concepto que se proyecta de forma discursiva. La comprensión sobre sus condiciones de posibilidad es inseparable del análisis teórico. A diferencia de los postulados platónicos, Cassirer (2017) propone que la experiencia trae consigo una representación de la realidad; no es vacía, ni oficia como tabula rasa. Implica una síntesis que urde significados y significantes, es decir, la “particularización, manifestación y encarnación de un sentido” (Cassirer, 2017, p. 116)

Entonces, si bien podemos hacer sistematización sin una epistemología a la luz, siempre estaremos posicionados desde presupuestos y sistemas de ideas. De lo que se trata es de refinar los usos teóricos del proceso para desarrollar

conocimiento, tanto en el orden científico como en el sociopolítico. Entonces, si el sentido común opera como fundamento pre-teórico de la práctica, es allí donde tenemos que hacer emerger “indicios que muchas veces direccionan las formas de construir conocimiento, para volcarlos en la ciencia” (Bourdieu et al., 2013, p. 41).

Para tal cometido, debemos tender a complejizar las problematizaciones que suscita dicho proceso tras la exigencia de pensar el saber y conseguir conocimiento respecto de lo que sabemos pensar, así como de lo que subyace a la forma en que llegamos a dicho saber. Tanto teórica como metodológica y políticamente, tenemos que [...] “inquietar la razón y desarreglar los hábitos del conocimiento objetivo” (Bachelard, 2007, p.:291).

En consecuencia, proponemos apuntar hacia la formulación de objetos sociales de conocimiento basados en reglas de documentalidad (Ferraris, 2013, 2020, 2023). Objetos distintos a los de tipo físicos e ideales, pues son reflejo y representación de una realidad social dispuesta a ser conocida y comprendida, conservada y renovada, asimilada y discutida, aceptada y deliberada por sujetos diversos y reflexivos.

La documentalidad favorece el desarrollo del conocimiento y su historicidad a través del acto inscrito (documentos en sentido fuerte) que es realizado mediante “registros” (documentos en sentido débil) (Ferraris, 2020, pp. 22-23). Podríamos decir que los objetos sociales son actos, palabras, hechos, procesos inscritos en diferentes superficies o soportes, así como en distintos momentos y contextos. No provienen del sustrato empírico y objetivo de la experiencia, ya que no existen en sí mismos, han de ser construidos por regímenes de enunciación (conversación, discurso, narración) tras descifrar las relaciones que los cualifican y definen, “no existen ni antes ni independientemente del discurso en que emergen” (Foucault, 2009, p.:73).

Tampoco surgen a raíz del recabo y ordenamiento secuenciado de datos ni de la formación de circuitos de información. Reclaman registros cuyas lógicas de sentido permitan apropiarse de los principios que están a la base del saber que los moviliza, en un juego de experiencia y conocimiento que hace de la sistematización una instancia tanto intelectual como política.

En la sistematización el registro ha de ir unido a la producción de evidencia reflexiva en torno a objetos sociales, mediado por una perspectiva de indagación (observar, interrogar, conjeturar, refutar) y de comprensión (interpretar, explicar, conceptualizar, comunicar), afianzadas en el diseño metodológico de procedimientos, métodos y/o soportes (físicos o digitales) que permitan consignar y documentar el saber. No hablamos de evidencia en sentido empirista, ni positiva. No existe per se ni responde a la certeza del hecho probatorio.

La evidencia reflexiva no se da por supuesta; desde un andamiaje teórico-metodológico su construcción supone discernimiento, razonamiento, interpretación y valoración fundamentada de aquello que ha sido registrado (identificado, descrito, interpretado, explicado, relacionado, inscrito):

- **Hitos**, vistos como hechos claves relevados en un determinado momento, circunstancia y contexto, cuya significación tendrá que ver con la cualificación de los efectos que desencadenan después de haber acontecido. Marcan un punto de inflexión, convirtiéndose en referencia para una trayectoria de aprendizaje.
- **Aprendizajes**, dominios del saber respecto de los cuales es imprescindible descifrar presupuestos que les dotan de regularidad y consistencia, es decir, principios que explican las representaciones sobre lo sabido y lo por aprender.
- **Hallazgos**, descubrimientos que, entre conjeturas y refutaciones, pueden ser científicamente traducidos en enunciados y explicaciones con asidero teórico.
- **Constructos**, formulaciones conceptuales que nacen de la problematización de categorías en vivo (emergentes). Surgen en una lógica reconstruida y, por tanto, pueden concebirse objetos de conocimiento para la investigación, aun cuando se releven contextualmente.

En este sentido, la sistematización no ha de producir conocimiento por el conocimiento mismo, sus misiones se orientan hacia la apropiación del saber social, la activación política de la memoria colectiva, la transformación de procesos sociales, la constante lucha por reaprender a nombrar lo social y lo cotidiano. Eso, en los márgenes posibles a una intervención que, hilvanada a la investigación, podría también interpelar a la ciencia, el discurso hegemónico, el orden político, las formaciones legalistas, etc.

Como diría Ferraris (2023), su importancia y validez se ratifica en la necesidad de dejar huellas que adquieran institucionalidad y continuidad, a partir de medios y códigos distintivos para generar un conocimiento posible de elevar hacia la teorización y la elaboración científica. Siguiendo a Benjamin (2005), las huellas no solo reflejan lo acaecido, constituyen un material que puede ser interrogado para dilucidar y actualizar los derroteros del saber, que tras la documentalidad consigue especificidad, dando lugar a un conocimiento transmisible y transferible.

Esas huellas dejadas por la sistematización se encuentran en lo que Michel Foucault (2009) denomina archivo, instaurando aquello que, desde Trabajo Social y diversos colectivos ciudadanos, puede ser dicho entre generaciones. Abren vías de entendimiento y actúan como motor de conocimiento, pues en los archivos se encadenan regímenes de enunciación, argumentación y proposiciones sobre lo social y los procesos cotidianos, que al ser intersubjetivamente refinados pueden ser “fuente de inspiración y no de esclerosis” (Maffesoli, 1999, p.:138).

Alojan, clasifican y organizan diversos objetos sociales que no deben homologarse al cuerpo de documentos sistematizados y acumulados por inventario, pues ostentan un dominio de conocimiento que les pertenece y condiciona tanto su formulación como actualizaciones, validez como vigencia, apropiación como lucha por la legitimación. Detrás de cada archivo hay propósitos y trayectorias

recorridas por el saber, basados en reglas de producción discursiva, donde “el intercambio y la comunicación son figuras positivas que juegan en el interior de sistemas complejos de restricción [y apertura del conocimiento]” (Foucault, 2009, p.:40). He ahí un gran desafío para nuestra sistematización.

Esbozando conclusiones. Entre dudas e incertezas

Cualquier proceso de producción de conocimiento conlleva tomar conciencia sociohistórica del mundo. Implica un esfuerzo por excavar (Benjamin, 2010a), volviendo todas las veces posibles y de múltiples maneras a los contenidos que actúan como capas desde las que se erige el nuevo conocimiento. Aquello reclama no dejar de lado el pensamiento más profundo, para evitar caer en lo que Nietzsche (2016) ha llamado pérdida de dignidad.

La sistematización siempre responde a modelos de conocimiento que le guían y, por consecuencia, les otorgan sentido acorde a cambiantes esquemas históricos y culturales, así como políticos y científicos, imperantes en un tiempo y espacio determinado. Quizá sea la oportunidad para repensarla en clave modelos indagatorios que aporten a construir objetos sociales y redefinir los objetivos en su modalidad de producir y distribuir conocimiento, tras la confrontación de sus problematizaciones con la teorización científica, por vía de la investigación. Los saberes filosóficos, científicos, técnicos y cotidianos presentan una vertiente común, de uno u otro modo, colocan la indagación del lado del aprendizaje en tanto plataforma para la construcción de nuevos conocimientos. Indagar refleja la inquietud por confrontar ideas y realidad, o como diría Walter Benjamin (2010b), excavar en los contenidos que fue necesario traspasar para llegar a los hallazgos. Claro que, para tal cometido, debemos superar el hecho de que “a excepción de quienes ejercen en instituciones dedicadas al desarrollo de estudios o investigaciones sociales, la mayoría del colectivo de trabajadores sociales no realiza actividades de investigación en sus desempeños cotidianos” (Castañeda & Salamé, 2015, p. 15)

Para darnos a entender, usemos un ejemplo: la creencia popularizada sobre la espinaca como una buena fuente de hierro se sustenta en un error de cálculo (o de mecanografía) ocurrido durante la década de 1930. El químico estadounidense E.V. McCollum midió la cantidad de hierro en la espinaca, pero debido a un error en su análisis informó que la espinaca contenía una cantidad significativamente mayor de hierro de lo que realmente contenía. La información fue publicada por una prestigiosa revista científica de la época, pero un punto decimal mal colocado dio una sobreestimación de 10 veces del contenido de hierro (Rekdal, 2014). Aun cuando en la década de 1980 se descubrió el error y se reveló que la espinaca no era una fuente excepcionalmente alta de hierro en comparación con otros alimentos, el mito persiste en la cultura popular, y aún hoy existe una gran porción de la población que continúa creyendo que la espinaca es una de las mejores fuentes de hierro (déjanos adivinar, ¿tú también lo seguías creyendo?).

Hoy por hoy existen amplias evidencias para no fiarse del todo de ninguna verdad absoluta. La historia de la espinaca es un recordatorio de que incluso la información científica más rigurosa no está exenta de errores y que los avances científicos y tecnológicos no son, necesariamente, un progreso para lo humano.

No hay razones fundadas que puedan defender la supremacía o hegemonía absoluta de la investigación social por sobre otros procesos de aproximación al conocimiento. Igualmente, ilusas serían las sentencias antagónicas: los intentos por desechar los beneficios de los avances científicos y remplazarlos por otros tipos de conocimientos. Suponemos que la apuesta es por la integración. Así como conviven, coexisten y se complementan la medicina occidental con los saberes de la medicina ancestral, también podríamos aspirar a una integración de diferentes enfoques en la búsqueda del conocimiento.

Entonces, apostamos por promover el uso y difusión de la sistematización como proceso indagatorio, intelectual y político, válido y confiable, así como más asequible al trabajo con saberes plurales y dinámicas de construcción de conocimientos abiertos a la revisión y la mejora continua. *Stricto sensu*, posee un estilo de conocer diferente al de la investigación (asentado en el registro, más que en la recogida de datos), ofrece saberes útiles a la intervención social que, a su vez, pueden ilustrar el despliegue de la investigación. Mientras el tipo de conocimiento que genera es complementario al modelo de conocimiento dominante que, históricamente, le ha marginado.

Sin embargo, también entre sistematización e investigación existen puntos de encuentro, pues ambas se despliegan en favor de la comprensión de lo social y los fenómenos que afectan a personas y colectividades, aunque en escalas diferentes. Eso, con miras a generar propuestas de cambio, innovación y soluciones a problemas, cifradas en fundamentos epistemológicos y científicos, así como de principios éticos y de justicia social, pudiendo articular diferentes disciplinas y conocimientos.

En atención a lo expuesto, entendemos la especificidad de la sistematización en Trabajo Social como su garantía de diferencia por distinción con otras formas de producir conocimiento (Yáñez, 2007), incluso de aquellas validadas por larga data en la tradición científica moderna. Su capacidad de ser distinta está dada por la lógica que le define, los propósitos que persigue, la configuración de sus objetos y la metodología que favorece su aplicación.

En cuanto a su lógica, no nos referimos a los enfoques desde los cuales se sustenta, sino más bien a su articulación con la intervención y su sentido de creación, como lo han postulado autores que van de Bergson a Deleuze, cada cual a su manera y desde sus propios lugares de conocimiento. De ahí que su propósito sociopolítico global responda a problematizar colectivamente lo vivido o lo que se está viviendo, de modo de ir configurando objetos sociales que, como se dijo, representan eventos, actos e invenciones valoradas, relevadas e inscritas en memorias y medios cotidianos (Ferraris, 2023).

Para tal cometido, la sistematización reclama urdir ciertos momentos metodológicos entrelazados que, incrustados en el proceso de intervención y por vía del registro, suponen:

- Interrogar lo registrado con los sujetos, mediante documentalidad.
- Focalizar o hacer converger la reflexión colectiva hacia lo aprendido en forma conjunta, es decir, el saber emergente que opera al modo de una radiación luminosa al conocimiento previo.
- Problematizar hallazgos situados, develados desde lo aprendido, traduciendo la originalidad de nuevas opciones para comprender y transformar la realidad del diario vivir,
- Sintetizar o generar constructo social que, siguiendo a Deleuze (2005) conlleva el esfuerzo intelectual y emotivo de formular proposiciones de designación (en relación con lo aprendido y descubierto), de manifestación (vinculada al discurso colectivo sobre los objetos sociales configurados) y de significación (respecto a la re-escenificación de la realidad problematizada, que se vuelve a nombrar y sobre la que se puede incidir). Agregamos nosotros, las de comunicabilidad para democratizar, distribuir y discutir el conocimiento nuevo.

Por consiguiente, como cierre preliminar, diremos que tales distinciones no pretenden establecer una composición taxonómica rígida ni definitiva sobre sistematización e investigación social. Eso, asumiendo la premisa de que la realidad acaba siempre por desmentir cualquier generalización que se teja alrededor de ella.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Paidós.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento*. SIGLO XXI.
- Barragán, D., & Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Lumen.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Akal.
- Benjamin, W. (2010a). *Obras. Libro II* (Vol. 1). Abada.
- Benjamin, W. (2010b). *Obras. Libro IV* (Vol. 1). Abada.
- Benjamin, W. (2012). *Escritos políticos*. Abada.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Ediciones Metales pesados.
- Benzecry, C., Krause, M., & Ariail, I. (2019). *La Teoría Social, ahora* (1ª ed.). Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., & Passeron, J. (2013). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XX.
- Bunge, M. (2013). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Laetoli.
- Cassirer, E. (2017). *Filosofía de las Formas Simbólicas, i: El Lenguaje* (Vol. 1). Fondo De Cultura Económica.
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización*. Universidad de Valparaíso. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc/750>
- Castañeda, P., & Salamé, A. M. (2015). De la investigación social a la generación de conocimientos en trabajo social. Ampliando las fronteras. *RUMBOS TS*, 10-19. <https://revistafacso.ucevalpo.cl/index.php/rumbos/article/view/68>
- Centro de Estudios para la Educación Popular. (2010). *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Fundación editorial El perro y la Rana.
- Cifuentes, R. (2010). Sistematización de experiencias en trabajo social: desafío inminente e inaplazable. *III Congreso internacional Trabajo Social formación profesional investigación sistematización e identidad profesional en la modernidad, preguntas y respuestas*, 1-27. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/10/>

Sistematización-de-exps-en-TS-desafío-Inminente-e-inaplazable-
RMCG-dic-010.pdf

- Deleuze, G. (2005). *Lógica del Sentido*. Paidós Ibérica.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Descartes, R. (2008). *Meditaciones metafísicas*. Oxford university press INC.
- Drucker, P. (2013). *La sociedad poscapitalista*. Penguin Random House.
- Facuse, M. (2003). Una epistemología pluralista. *Cinta de moebio*, 148-161. <https://www.moebio.uchile.cl/17/facuse.html>
- Fantova, F. (2005). *Manual para la gestión de la intervención social*. Editorial CCS.
- Ferraris, M. (2013). *Manifiesto del nuevo realismo*. Biblioteca Nueva.
- Ferraris, M. (2020). *Metafísica de la web*. DYKINSON. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/30700>
- Ferraris, M. (2023). *Documentalidad. ¿Por qué es necesario dejar huellas?* TREA.
- Feyerabend, P. (2007). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Técnos.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2022). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 30-35. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5187>
- Habermas, J., Baudrillard, J., Said, E., & Jameson, F. (2008). *La posmodernidad*. Kairós.
- Han, B. (2021). *No-cosas*. Penguin-Taurus.
- Han, B.-C. (2015). *El aroma del tiempo*. Herder editorial.
- Hegel, F. (2005). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Alianza.
- Hegel, F. (2007). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de cultura económica.
- Heidegger, M. (2005). *Caminos de bosque*. Alianza.
- Heidegger, M. (2014). *Conferencias y artículos*. El Serbal.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.

- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Kant, I. (2013). *Crítica de la razón práctica*. Alianza.
- Kuhn, T. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura.
- Kundera, M. (1984). *La insoportable levedad del ser*. Tusquets.
- Kundera, M. (2014). *La broma*. Tusquets.
- Lakatos, I. (1998). *La metodología de los programas de investigación*. Alianza.
- Maffesoli, M. (1999). El nomadismo fundador. *Nómadas*, 126-142.
- Mera, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *ReHuSo revista de ciencias humanísticas y sociales*, 99-108. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1886>
- Nietzsche, F. (2016). *El nacimiento de la tragedia* (Vol. 1). Tecnos.
- Nisbet, R. (2009). *La formación del pensamiento sociológico*. Amorrortu.
- Ortega-Senet, M. B. (2021). La Sistematización investigativa de las experiencias: del baile de los que sobran a la fiesta de los que faltan. *Prospectiva*, 31, 93-114. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10613>
- Ortiz, A. (2019). Altersofía y hacer decolonial: epistemología otra y otras formas de conocer y amar. *Utopía y praxis latinoamericana*, 89-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961112023>
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Rekdal, O. B. (2014). Academic urban legends. *Social Studies of Science*, 44(4), 638-654. <https://doi.org/10.1177/0306312714535679>
- Rosero, C. (2006). Conocimiento científico y saberes de acción en trabajo social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. *Revista Trabajo Social*, 131-142.
- Sánchez Antonio, J. C. (2020). Insubordinación de los saberes sometidos y emergencia de las epistemologías otras. *Tabula Rasa*, 1(34), 193-223. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.10>
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice: Everyday Life and How it Changes*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446250655>
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón Cínica*. Editorial Siruela.

- Staroselsky, T. (2020). Una flor imposible. Walter Benjamin y la experiencia en crisis / An impossible flower. Walter Benjamin and the crisis of experience. *Resistances. Journal of the Philosophy of History*, 1(1), 9–22. <https://doi.org/10.46652/resistances.v1i1.16>
- Touraine, A. (2012). *Crítica de la modernidad*. Fondo de cultura económica.
- Villamizar, J., & Barbosa-Chacón, J. (2017). Sistematización de Experiencias (SE): Indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *ESPACIOS*, 38(47), 26–40. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n47/17384726.html>
- Weber, M. (2013). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. AKAL.
- Yáñez Pereira, V. R. (2015). Senderos de reposicionamiento a la complejidad praxiológica del trabajo social: patrimonio disciplinar enclave experiencia de fusión teoría-práctica. *Tabula Rasa*, 22, 267–284. <https://doi.org/10.25058/20112742.32>
- Yáñez, V. (2007). *Visibilidad/Invisibilidad del Trabajo Social. Los fundamentos de una cosmología disciplinar*. Espacio.
- Yáñez, V. (2021). *El potencial de figuras hermenéuticas en el trabajo social contemporánea. Modelo de Hermenéutica Vacía*. Espacio.

Prácticas de crianza en familias neo-rurales en la comuna de Villarrica, Chile

Parenting practices in neo-rural families in the commune of Villarrica, Chile

Fecha recepción: julio 2023 / Fecha aceptación: septiembre 2023

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.761>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 245-264

rumbos TS

Maximiliano Vera-González

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad de La Frontera.

 m.vera09@ufromail.cl

Rebeca Benavides-Benavides

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad de La Frontera.

 r.benavides01@ufromail.cl

Bárbara Hernández-Grandón

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad de La Frontera.

 b.hernandez06@ufromail.cl  <https://orcid.org/0009-0008-1654-0526>

Luis Vergara-Erices

Doctor en Arquitectura y Estudios Urbanos. Universidad de La Frontera.

 luis.vergara@ufrontera.cl  <https://orcid.org/0000-0001-6436-0273>

Miriam León-Herrera

Doctor en Psicología. Universidad de La Frontera.

 miriam.leon@ufrontera.cl  <https://orcid.org/0000-0001-6004-8485>

Resumen

La contraurbanización involucra un flujo de personas que migra desde espacios urbanos a rurales y que transportan consigo nuevas relaciones sociales y espaciales. Sin embargo, poco se ha estudiado respecto al rol que los habitantes neo-rurales le atribuyen al campo como un espacio para la crianza. Esta investigación intenta llenar este vacío analizando las prácticas de crianza que despliegan madres recientemente llegadas a habitar áreas rurales de la comuna de Villarrica, Chile. A partir de un metodología cualitativa basada en una entrevista semiestructurada, los resultados muestran cómo las madres construyen en el paisaje del campo un imaginario rural idílico para la crianza y cómo negocian las limitantes geográficas, sociales y culturales que enfrentan en los territorios rurales al momento de desplegar sus prácticas que materializan el imaginario de crianza. Se concluye reflexionando sobre la importancia de generar espacios educativos y de crianza que abran procesos de construcción de comunidad en los territorios receptores de flujos de contraurbanización.

Palabras clave:

contraurbanización; neo-rural; crianza; educación; Chile

Abstract

Counterurbanization involves a flow of people migrating from urban to rural spaces and bringing with them new social and spatial relationships. However, little attention has been paid to the role that neo-rural inhabitants attribute to the countryside as a space for children-rearing. This research tries to fill this gap by analyzing the parenting practices displayed by mothers who have recently arrived to inhabit rural areas of the Villarrica, Chile. Based on a semi-structured interview, the results show how mothers build an idyllic rural imaginary for child-rearing in the countryside landscape and how they negotiate the geographical, social and cultural limitations they face in rural territories when deploying their practices that materialize the child-rearing imaginary. It concludes by reflecting on the importance of generating educational and nurturing spaces that open processes of community construction in the territories that receive counterurbanization flows.

Keywords:

counterurbanization; neo-rural; children-rearing; education; Chile

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX, en Latinoamérica se ha observado una creciente tendencia migratoria desde las ciudades hacia los espacios rurales. Distintos conceptos se han adoptado para describir tal fenómeno, como el de contraurbanización, o neo-ruralismo, diferenciando así este fenómeno de la tradicional migración campo - ciudad. Este proceso trae consigo transformaciones en diversos aspectos del espacio rural, como la pérdida de importancia de la agricultura y la diversificación de la actividad económica (Ratier, 2002; Brouder et al., 2014), la inserción de nuevos estilos de vida en las zonas rurales (Benson y O'Reilly, 2016 Rainer, 2019), nuevas formas de socialización (Matarrita-Cascante et al., 2017) y estructuras familiares (Benson, 2010). La crisis urbana influye en estas tendencias, es decir, cuestiones como el aumento de la densidad poblacional urbana, la contaminación, aumento del precio del suelo urbano, entre otros motivos (Peralta 2004; Benson y O'Reilly, 2016 Rainer, 2019), promueven el éxodo de las

ciudades hacia espacios cercanos a la naturaleza, con amenidades paisajísticas y características típicamente rurales.

A partir del fenómeno de la contraurbanización, la literatura ha caracterizado a los nuevos residentes del campo como “habitantes neo-rurales”, los que se definen como personas que han migrado desde las zonas urbanas a zonas rurales de forma voluntaria (Galleguillos et al., 2016). La migración de un espacio urbano a uno rural no implica el abandono de las conductas desarrolladas en la ciudad, ni la completa adopción de las actividades y costumbres del campo (Ratier, 2002). A raíz de esto, es difícil categorizar los comportamientos y características de las personas que migran hacia zonas rurales, por cuanto tienen prácticas de habitar urbanas, pero desplegadas en espacios que presentan características físicas y paisajísticas típicamente rurales. Estas preferencias y conductas particulares de los neo-rurales han sido poco profundizadas desde la investigación en Latinoamérica (Zuluaga, 2008; Rainer, 2019), a pesar de ser un fenómeno creciente.

La contraurbanización ha sido un fenómeno observado también en Chile, especialmente en aquellas áreas dotadas de amenidades paisajísticas (Marchant, 2017; Zunino et al., 2016; Sánchez, 2019; Vergara et al., 2019). Probablemente el área donde este fenómeno se ha expresado con mayor intensidad es la Araucanía Andina y zona lacustre (Marchant y Navarro, 2018; Vergara, 2023). Incluso, aunque la contraurbanización viene ocurriendo desde hace varias décadas en algunos lugares del territorio nacional, la pandemia y las modalidades de teletrabajo lo han acelerado (Aja et al., 2021). El conjunto de esta literatura ha presentado resultados en torno a los impactos económicos, culturales y sociales de la contraurbanización, sin embargo, no se ha examinado en profundidad un aspecto central en la decisión de migrar hacia zonas rurales: el rol de la crianza (Valentine, 1997; Benson, 20010; Baylina y Berg, 2010).

Con el fin de contribuir al debate respecto a las formas de habitar el campo que despliegan habitantes neo-rurales, en este artículo se analiza particularmente las prácticas de crianza que despliegan madres recientemente llegadas a vivir en áreas rurales de la comuna de Villarrica, Chile. Mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, se identificó cómo conciben la educación, cómo las características del espacio físico influyen en las actividades cotidianas de las familias y las prácticas de la crianza que materializan la concepción de educación de las madres neo-rurales, en este sentido, esta investigación se centra en la importancia de las mujeres dentro de las decisiones del hogar. De acuerdo con los fundamentos teóricos y los resultados del trabajo empírico, sostenemos que los nuevos habitantes del campo conciben la educación como un proceso donde se entregan valores de conciencia ambiental y paritaria a los infantes y adolescentes, valorando positivamente las características del espacio rural, sin embargo, este implica desafíos para el despliegue y la posibilidad de la concreción de su concepción de la crianza y educación.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En la primera sección se revisan los vínculos conceptuales entre contraurbanización, neo-ruralidad y prácticas de crianza. Enseguida se presenta la metodología y el caso de estudio a explorar. Luego, tres secciones de resultados son presentados. La primera muestra los hallazgos entorno a las motivaciones educativas que ofrece el campo dentro del imaginario como razón de migración, la segunda aborda la manera en que las características geográficas del lugar ofrecen obstáculos y posibilidades para concretar el imaginario de crianza que despliegan los nuevos residentes de lo rural, mientras que la tercera da cuenta del rol que la cultura local tiene en el mismo sentido y las prácticas de educación alternativa que emergen en el sector. Se finaliza con conclusiones que enfatizan la importancia de generar espacios educativos y de crianza que abran procesos de construcción de comunidad en los territorios receptores de flujos de contraurbanización.

Neo-ruralidad y crianza familiar

La contraurbanización, como fenómeno que engloba la neo-ruralidad, consiste en un movimiento migratorio que va desde las grandes ciudades hacia pequeños asentamientos urbanos y rurales (Ferrás, 2007), donde hay una menor densidad poblacional y un paisaje que se acerca más a lo que se conoce como rural que a zonas urbanas (Rodríguez y Trabada, 1991). Este tipo de migración, por lo general, no se produce debido a necesidades económicas, ni por políticas públicas de vivienda, sino por el interés de las personas que migran, radicado esencialmente en las amenidades paisajísticas, en las aspiraciones de estilo de vida o en el retiro de los centros urbanos hacia la tranquilidad del campo (Galleguillos et al., 2016). La crisis urbana juega un papel causal en este tipo de migración, la mayoría de los casos de contraurbanización en el mundo se deben a factores como la concentración demográfica, el aumento del valor de suelo urbano o la baja calidad de vida en las ciudades, generando que, desde inicios de siglo, los movimientos migratorios centrifugos hayan aumentado de forma considerable (Rodríguez y Trabada, 1991).

Los habitantes neo-rurales, sujetos involucrados en los procesos de contraurbanización, se insertan con formas tradicionalmente urbanas de habitar el territorio, en espacios tradicionalmente rurales, transformando los lugares a los que arriban (Vergara et al., 2019). Estos habitantes neo-rurales comprenden una categoría que la diferencia de los habitantes rurales tradicionales y de los habitantes urbanos, integrando elementos y características de ambos espacios, comprendiendo entonces una categoría heterogénea dentro del fenómeno de la contraurbanización, que coexiste en un contexto socioespacial rural (Méndez, 2014). Sumadas la heterogeneidad del espacio en el que se insertan y la misma que hay dentro de la categoría de habitantes neo-rurales, se producen diversas formas de habitar, socializar y vincularse con el espacio (Méndez, 2014).

Los estudios sobre contramigración han mostrado la heterogeneidad de sujetos que se moviliza hacia el campo. Entre ellos es posible encontrar personas retiradas que vuelven a lugares de origen o bien a habitar zonas que ofrecen un ritmo de vida y condiciones climáticas más favorables (King et al., 2021). También, se ha enfatizado la migración de jóvenes hacia estos lugares especialmente por razones de aventura (Thorpe, 2012), y también de familias con hijos (Benson, 2010; Eimermann, 2015; Haartsen y Stockdale, 2018). Por lo tanto, es posible hacer una conexión entre el fenómeno de la contra urbanización como proceso demográfico y el componente social de la familia. En este sentido, existe una conexión entre la crisis urbana y esta necesidad de una parte de la población que busca espacios distintos a la ciudad, tanto en los aspectos físicos y valóricos que la vida urbana ofrece. Surge entonces, dentro del neo-ruralismo, una valoración positiva del espacio rural para establecer familia, la crianza y la educación de los hijos e hijas.

La unidad familiar se considera el núcleo básico de la sociedad, donde se inician procesos de aprendizaje para la socialización, esto se extiende a otras instancias, principalmente la escuela. Ambas son parte fundamental de la crianza y desarrollo individual y social de las personas (Velásquez 2020). La creciente diversidad en los estilos de familia y la flexibilización de los roles de madres y padres, tiene impacto en las prácticas de crianza (Oudhof et al., 2019). Entendiendo la crianza como un proceso en el tiempo y el espacio que permite tener cuidado del niño hasta que se hace adulto (Fornós, 2001), los estilos de crianza crean un ambiente emocional donde se expresen los comportamientos de los padres, y se infunden en los hijos e hijas valores, creencias, costumbres culturales, entre otros aspectos (Velásquez, 2020). A su vez, la familia se ve permeada por factores sociales, políticos, estructurales e ideológicos que inciden en sus relaciones internas y externas, tales como la crianza, las relaciones de poder, comunicación o relaciones de género (Gallegos, 2012). Estas formas no son universales, su diversidad se relaciona profundamente con el contexto físico y cultural donde se integra la familia (Velásquez, 2020). En este sentido, cabe añadir el territorio en el que la familia se inserta, como factor que incide en sus relaciones internas y externas, y en las prácticas de crianza que desarrollen, en este caso de interés, las familias neo-rurales.

En esta dimensión, las dinámicas pueden variar de una familia a otra, dependiendo de las motivaciones para haber migrado al espacio rural. La composición familiar, expectativas y valores, entre otros factores. Dentro de la vida familiar de cada hogar también hay variaciones concretas, como la alimentación, la educación y la sociabilidad de sus integrantes (Ibargüen et al., 2004). Resulta necesario inmiscuirse en estos detalles de la vida cotidiana neo-rural para profundizar en los estudios sobre esta categoría creciente en la población y lograr cada vez un cuadro más completo. En tal sentido, la escasa literatura sobre el tema ha reportado, por ejemplo, la importancia que los neo-rurales le asignan a lo rural como un espacio de crianza más adecuado que lo urbano (Valentine, 1997; Benson, 2010), configurando un imaginario “idílico de la niñez rural” (Baylina Berg,

2010) que muchas veces enfrenta la realidad aislada de muchos lugares rurales (Valentine, 1997; Matthews et al., 2000). Así también, la literatura ha destacado la importancia de las escuelas rurales para generar espacios de integración/exclusión entre migrantes y la comunidad local (Haartsen y Stockdale, 2018); o la posibilidad de crecer en entornos más cosmopolitas (Korpela, 2016), especialmente cuando se trata de migración a lugares diversos desde el punto de vista cultural.

Caso de estudio y estrategia metodológica

Para el caso de Chile, uno de los lugares donde la contraurbanización se ha observado con mayor intensidad es el de la zona lacustre de la región de La Araucanía (Vergara, 2023). Comunas como Pucón y Villarrica han aumentado su población rural de forma considerable debido a este fenómeno. En específico, según el censo de 1992, la cantidad de viviendas particulares existentes en la comuna de Villarrica es de 10.318, de esas viviendas 6116 están ubicadas en el área urbana y 4102 en el área rural de la comuna. Para ese año, el porcentaje de viviendas rurales particulares es de 39.75% (Instituto Nacional de Estadística, 1992). El censo de 2017 indica que en la comuna hay un total de 28.215 viviendas particulares, de las cuales 16.176 son viviendas urbanas y 12.039 viviendas rurales, las cuales corresponden a un 42.66% (INE, 1992). A nivel nacional, la realidad es un poco distinta, según el censo de 1992, la cantidad de viviendas rurales en Chile era 581.395, es decir, un 17.30% del parque residencial total del país (INE, 1992). Mientras que, para el censo de 2017, las viviendas rurales corresponden al 14.81% (INE, 2017). Esto, nos indica que la población ubicada en sectores rurales de la comuna de Villarrica tiene un porcentaje mucho mayor al total nacional, y que, además, ha aumentado durante los últimos 30 años, al contrario de lo ocurrido en la mayor parte del territorio nacional. Adicionalmente, la comuna de Villarrica es, dentro de la región de la Araucanía, la segunda con una mayor cantidad de personas migrantes, con un 82,6% de la población total, es decir, que no nacieron en la comuna. Estos indicadores de cambio poblacional y residencial del lugar se expresan en la transformación espacial del territorio rural, tal como se expresa en la figura nº1.

Figura 1

Imágenes satelitales de Sector Cudico - Challupen, camino Villarrica - Lican Ray, km 18 - 19. 2010 (Arriba), 2023 (Abajo).



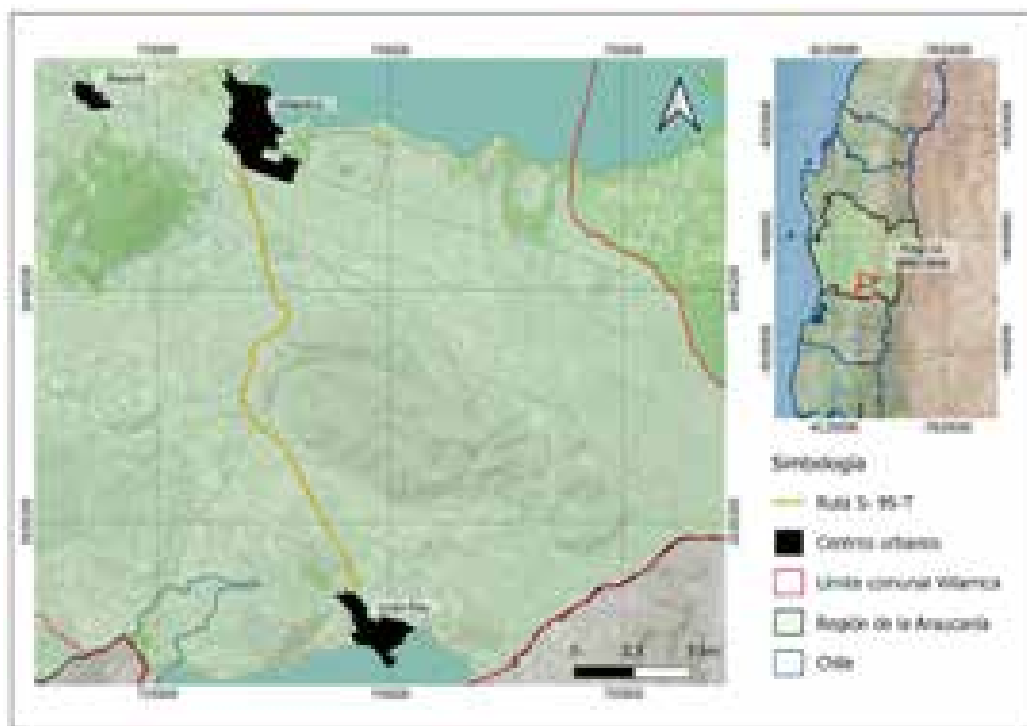
Fuente: Google Earth.

Las imágenes corresponden al sector camino Cudico - Challupén, en el trayecto del camino entre la ciudad de Villarrica y la localidad de Lican-Ray. La primera imagen corresponde al año 2010 y la segunda al año 2021. Estas imágenes reflejan el crecimiento de la población rural en la zona lacustre, la cual comenzó en las zonas aledañas a la comuna de Pucón, aproximadamente hace 20 años. En las imágenes no se observa únicamente un crecimiento de las viviendas, sino también que estas forman aglomeraciones en entornos rurales, con presencia de algunos servicios terciarios, donde podemos ver que están relativamente cerca las unas de las otras, característica que no es propia en los entornos rurales tradicionales,

donde encontramos casas alejadas entre ellas y la mayor parte del territorio dedicado a la actividad agraria, forestal o ganadera.

A raíz de lo anterior, el territorio seleccionado para realizar esta investigación es el camino entre Villarrica y Lican-Ray, ya que en este es posible evidenciar un aumento de la población en sectores rurales, con amenidades paisajísticas y lejanía de las grandes ciudades. Debido a que se trata de un fenómeno relativamente reciente en esta zona, es probable que la población migrante presente características diferentes a otros espacios ya estudiados en la Araucanía Andina. Por estos motivos este espacio resulta atractivo para el estudio de la nueva ruralidad.

Figura 2
Ubicación de zona de estudio. Villarrica - Lican Ray, Región de la Araucanía



Fuente: elaboración propia.

Las personas que fueron consideradas para esta investigación son madres de niños o niñas entre 1 y 18 años. Esta elección se debe a que es probable que las madres de niños o niñas menores a 1 año, aún no tengan conductas de maternidad tan establecidas y las madres de personas mayores de 18 años no tienen tanto control sobre las prácticas, formas de alimentación y escolaridad que desarrollan sus hijos o hijas. Además, las madres que fueron parte de la investigación son personas neo-rurales, es decir, pasaron gran parte de su vida habitando un ambiente urbano y se trasladaron a la zona rural entre Villarrica y Lican Ray durante los últimos 10 años. Esto último, es relevante considerando que un tiempo inferior a 10 años resulta práctico para observar el proceso de adaptación. Las madres de familia resultan un buen sujeto metodológico para profundizar en las características de las familias, sus costumbres, su socialización y, sobre todo, el proceso de adaptación al espacio rural.

Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada, abordando tópicos como la concepción de la educación de la muestra, la influencia de las características físicas del territorio en las actividades cotidianas y las prácticas de materialización de la concepción de la educación. La entrevista se aplicó a 10 madres neo-rurales y fueron llevadas a cabo de manera online entre junio y septiembre de 2022, a través de la aplicación google meet. El desarrollo de la entrevista fue apoyado por el instrumento guía de entrevista que sirvió de base para la formulación de preguntas, las cuales consideraron adicionalmente preguntas emergentes específicas, según la información entregada por cada entrevistada. Cada entrevista fue grabada en un dispositivo digital para posteriormente ser transcrita y analizada a través de una codificación abierta por medio de un software de análisis cualitativo de datos: Atlas. ti. Las edades de las entrevistadas iban desde los 23 hasta los 43 años. La mayoría de ellas tienen estudios profesionales o técnicos y trabajaban en las zonas urbanas aledañas o realizaban labores domésticas y de cuidado. Los hijos e hijas de las entrevistadas presentaban diversas edades, que iban desde los 2 hasta los 17 años, aunque todas tenían hijos o hijas menores de 10 años. Además, todas las madres entrevistadas vivían con sus parejas, fueran o no padres de sus hijos/as. Algo que también ayuda a caracterizar el perfil de las entrevistadas es el hecho de que gran parte de ellas trabajaba en labores relacionadas a la pedagogía.

Vivir en el campo: en búsqueda de la utopía educativa.

Antes de inmiscuirnos en las actividades y conductas de las familias neo-rurales, es necesario indagar en su concepción de la educación y la crianza, considerando los aspectos a los cuales se les entrega énfasis dentro de este proceso y cómo el imaginario del entorno rural promueve la decisión de migrar.

Las participantes narran y comparan su visión antes y después del espacio rural, y no se constatan grandes variaciones, dado que las expectativas y formas de concebir la educación valórica y formal de sus hijos e hijas, se mantienen en el tiempo y son, en muchos casos, un motivo importante de su migración hacia espacios rurales, ya que se acerca más al estilo de vida al que aspiran y tienen

más posibilidades de materializarlo. En este sentido, la crianza en un lugar ambientalmente sano es también una razón de migración a la zona, tal como han encontrado investigaciones previas en otros países (Valentine, 1997; Matthews et al., 2000; Benson, 2010; Haartsen y Stockdale, 2018). Así, los procesos de contramigración en Chile no solo se explicarían por razones de estilo de vida, como ha planteado Vergara et al. (2019) o por la búsqueda de aislamiento social, como ha sostenido Rojo et al. (2022), sino que también por el rol que el espacio rural ofrece para una “buena crianza”.

Según las entrevistadas, el espacio rural presenta características favorables para el desarrollo de sus hijos e hijas, debido a aspectos tanto físicos como sociales. En relación a lo primero, destaca la cercanía con un entorno natural, que permite el desarrollo de la conciencia ambiental y la posibilidad de aplicar los valores ecológicos en la cotidianidad de la familia. En este ámbito, también es relevante para las entrevistadas la cantidad de espacio disponible para el movimiento, actividades de ocio y recreación familiar, lo que favorece experiencias que conectan a las familias con el territorio y sus dinámicas. En cuanto al ámbito social, se destaca la escuela rural y establecimientos educacionales alternativos como espacios de socialización para sus hijos e hijas. Estos últimos encarnan de mejor manera los estilos de crianza que practican los migrantes neo-rurales. En la misma línea, las entrevistadas destacan la relación con vecinos y la vida en comunidad, donde sus hijos e hijas pueden compartir con otros en base a la confianza y el respeto. Es posible evidenciar esto en la siguiente cita:

...es que fue un tema importante porque como te digo, yo le daba el famoso Ritalin, estaba en programa PIE, nos vinimos acá y lentamente le fui sacando la medicación. De hecho, yo le daba medicación para dormir, y acá el entorno con la naturaleza, el gasto de energía, ya a las 10 de la noche él estaba cansado y me pedía a dormir, o sea, el cambio fue notable en su energía. Él va a un colegio rural donde el colegio es otra cosa. Él va feliz, es otro tipo, son grupos más chicos... fue un cambio para nosotros, eh, grande... (Residente neo-rural)

Este imaginario del espacio rural, se sostiene en las experiencias vividas previamente como habitantes urbanos y cómo este espacio contrasta, de manera antagónica, con sus expectativas de crianza. Según las entrevistadas, la ciudad se percibe como un espacio negativo para el desarrollo de sus hijos e hijas, considerando aspectos como la inseguridad, la violencia, el ritmo de vida, largas distancias en transporte, el acceso a la vivienda y el tamaño de estas, la contaminación y la falta de áreas verdes. Además de estos factores concretos y evidenciables, de acuerdo con Blass y Trabada (1991), es la crisis de valores la que más va a motivar la actitud de huida de la ciudad, dado que la mayoría de las entrevistadas tienen valores cercanos al ecologismo o les gusta la vida tranquila cercana a la naturaleza. Así, aunque no en todos los casos, el éxodo de las ciudades se debe en gran parte a la huida de los valores urbanos y la búsqueda de nuevos valores vitales (Blass y Trabada, 1991). La siguiente cita nos muestra la experiencia de las entrevistadas en relación a esto:

Mi hijo va en tercero básico. Y yo veía niños de tercero básico en el colegio que iba allá en Santiago y no eran niños, eran ya adultos. Oye no, no sé, haciendo puras ordinarièces, garabatos para allá y para acá, así que no, no, de verdad a mí todavía me sorprenden los niños aquí. [Los de] tercero básico son niños, son muy niños. Juegan con la tierra, corren, se van a esconder, que no sé, pero allá en Santiago no, no ... son totalmente diferentes los niños. (Residente neo-rural)

Existen dos valores que resultan relevantes en nuestra investigación y que son representativos del grupo social que fue caso de estudio a la hora pensar en un ideal de crianza. Estos son la conciencia ambiental y la perspectiva de género. Es importante señalar que estos se analizan dentro del ideal de crianza de la madre en el ámbito privado y en el ámbito de desarrollo externo de los hijos, sin considerar la posibilidad de materialización de estos, debido a que este último aspecto se analizará en la tercera sección de resultados. La conciencia medioambiental se plantea como un valor que no solamente busca el cuidado del medio ambiente, sino que tiene como intención que se genere una conexión con la naturaleza, que se relaciona con el ideal del respeto por todos los seres vivos en el entorno. Este primer valor es común de encontrar en la construcción del idílico rural de la crianza (Benson, 2010; Baylina y Gunnerud, 2010). Por otro lado, algo que no reporta la literatura, pero que fue relevante en el relato de las entrevistadas, se refiere a la perspectiva de género, es entendido por las madres como la búsqueda de la equidad en los roles dentro del hogar, sin replicar los estereotipos que se plantean en la sociedad en relación a la maternidad y a la paternidad, tratando de equiparar el rol tanto de cuidadores y el de proveedores. Sin embargo, particularmente este valor enfrenta tensiones locales que se profundizará más adelante.

También surgen valores educativos importantes en la crianza, como la austeridad, la solidaridad y la corresponsabilidad, que se alejan de los valores neoliberales como el individualismo, el exitismo y el consumismo, más vinculados al espacio urbano. En relación a esto, las madres entrevistadas mencionaron que si bien el cambio en el estilo de vida no significa un aumento en sus ingresos, sí implica una reducción de sus gastos y el costo de la vida, en comparación a lo urbano. Esto se contradice con lo planteado por Galleguillos et al. (2016), quienes indican que la migración por estilo de vida no consideraba el factor económico como algo relevante a la hora de decidir migrar.

Adaptándose al lugar: Desafíos y oportunidades de crianza en el campo

Teniendo algunas nociones del imaginario rural que tienen las madres entrevistadas, sus expectativas y motivos de migración, es posible adentrarnos en la influencia del espacio físico, fuera del hogar, sobre la cotidianidad de las familias neo-rurales. En este sentido, las entrevistadas identifican ventajas y dificultades en su proceso de adaptación al nuevo espacio. En el proceso de adaptación se encuentran en un escenario diferente y deben contextualizar estas expectativas, desplegando distintas formas de vivir en el campo. De acuerdo con Fonte (1988) existen diversas formas en las que los neo-rurales pueden adaptarse a vivir en el campo, por ende, son diversos los factores que inciden en este proceso y en el despliegue de sus prácticas y valores.

El cambio que tiene mayor notoriedad en relación a la vida en la ciudad, y que requiere una mayor adaptabilidad, es la mala conectividad de los sectores rurales, ya sea en vialidad, transporte o telecomunicaciones. Esto, se ve reflejado en varios aspectos de la vida cotidiana, por ejemplo, en el abastecimiento de alimentos y productos de uso diario. Al respecto, existen conductas que se mantienen y otras que nacen de la necesidad de adaptación al espacio rural, aquella que se mantiene de forma homogénea es la compra de gran parte de los alimentos no perecibles y, especialmente, de los artículos de aseo en el supermercado. Lo que cambia, en este caso, es la frecuencia con la que realizan esta compra, viviendo en el campo es menos frecuente y más puntual la compra de alimentos y otros artículos de uso cotidiano, en cambio, en la ciudad, esto se realizaba de manera constante y espontánea. Por otro lado, la dificultad de acceso a locales comerciales genera la necesidad de encontrar otras formas de abastecimiento de productos perecibles, lo que lleva a formar vínculos con vecinos que producen y comercializan estos alimentos, tales como las frutas y verduras, que suelen comprarlas a vecinos o productores locales. Otra actividad que surge como respuesta ante esta falta de acceso al comercio es el uso de la huerta. Si bien esto no lo practican todas las familias, en ellas existe la idea o la intención de realizarlo. Quienes han implementado la huerta la han transformado en una de las principales formas de abastecerse de verduras esenciales. Esto, también les permite realizar intercambios de alimentos con habitantes tradicionales del territorio. El desarrollo de la huerta, en algunos casos, trae de la mano la práctica del compostaje, donde también participan activamente los infantes y adolescentes del hogar. El abastecimiento de recursos para el hogar se transforma así en un espacio de crianza y aprendizaje, particularmente de valores, como el cuidado del medio ambiente, la solidaridad, austeridad y corresponsabilidad con los menores de edad que componen la familia.

Lo anterior, confirma que la forma de abastecimiento de la familia neo-rural se transforma al adaptarse a la vida en el campo, dependiendo de las expectativas de estilo de vida, la composición familiar y la cercanía a los centros urbanos. Un caso que resaltó respecto a las formas de abastecimiento, fue la creación de una cooperativa de alimentos entre diferentes madres neo-rurales de la zona. Esta cooperativa de alimentos se crea en contexto de pandemia, dada la necesidad de abastecerse de productos a un precio accesible, funcionando en base a la

cooperación voluntaria de sus integrantes, en cuanto a la gestión y acopio de los productos. Otra característica de esta cooperativa es que plantea la reducción del uso de envases desechables por medio de la compra de productos a granel. Como ha reportado Marchant (2017), estas prácticas agroecológicas pueden ser una alternativa para promover el desarrollo sustentable. No obstante, como muestra nuestra investigación, no solo promueve prácticas sustentables ahora, sino que promueve —a partir de la participación de jóvenes— prácticas que muy probablemente perdurarán en el tiempo.

Mi hermana, que también vive acá pero en Lican Ray [...] formó una nueva cooperativa. En el fondo, la idea es juntarse entre varias familias y comprarle a algún productor, a veces son de esta zona, a veces son más del norte, dependiendo del producto. Por ejemplo, de arroz viene alguien de Talca y trae una vez cada, no sé, seis meses, arroz. Lo trae en sacos de osea, en saquitos como de 2 kilos de papel [...] tratando de que sean también orgánicos ojalá. También acá, eso sí hay mucho, y estoy súper contenta, [...] hay muchos productores, entonces uno puede ir directo al productor. Por ejemplo, ahora que están los arándanos, yo estoy esperando a diciembre porque conocemos una productora que los cultiva ella misma, orgánicamente, y los vende y nos juntamos entre varias familias y compramos varios kilos para que nos salga un poco más barato. (Residente neo-rural)

Otra dificultad que presenta la mala conectividad es la falta del acceso a transporte. En general, se destaca el uso del vehículo particular para movilizarse. En caso de no poseer un vehículo adecuado para el terreno se dificulta el transporte en las zonas más alejadas de la carretera, teniendo que viajar a través de buses interurbanos que no permiten mantener una movilidad fluida hacia los lugares de trabajo o al colegio de los hijos e hijas. Otro desafío para el desplazamiento son las congestiones vehiculares en verano, debido al turismo en la zona, y en invierno, las malas condiciones de los caminos y el clima lluvioso. La conectividad no es un problema nuevo en el campo (Matthews et al., 2000), pero produce que muchas familias desarrollen métodos de enseñanza escolar autónomos y en casa, algo que durante la pandemia se vio acrecentado.

En cuanto a la relación con la familia externa al hogar, existe una parte que mantiene contacto frecuente con sus familiares, ya que se encuentran dentro de la misma región, realizando reuniones familiares de forma recurrente. Existe otra parte, quienes vienen desde la Región Metropolitana, que tienen menos contacto con sus familias, usan medios como las video llamadas para comunicarse, y se reúnen pocas veces al año. En uno de los casos, la participante afirma haber cortado lazos con sus familiares más directos. En este sentido, si bien esto no es la regla, surge en algunas entrevistadas la sensación de aislamiento al llegar a un lugar donde se tienen pocas redes conocidas, principalmente en invierno, dadas las condiciones climáticas. Otro aspecto que cambió considerablemente es la relación con los vecinos, en comparación con la ciudad de proveniencia. La cercanía de los vecinos en el espacio urbano se percibe como un mecanismo promotor de vínculos sociales entre jóvenes en el entorno de su hogar. La distancia que impone

el habitar rural, por el contrario, hace que la sociabilidad de los neo-rurales se limite esencialmente a la familia extendida y al establecimiento educacional de los hijos e hijas, lo que refuerza, en alguna medida, la sensación de aislamiento —no solo externa, sino que también con la misma localidad— en algunas madres.

Hasta el momento, se han observado cuáles son las dificultades que presenta el espacio físico rural, pero también existen situaciones que son favorables para el desarrollo de actividades dentro y fuera del hogar. Una de ellas es, según las entrevistadas, las formas de entretenimiento que desarrollan en familia. Algunas familias pasaron de recrearse en los malls, asistiendo a cine, salones de juego infantiles o sencillamente del consumo de bienes y servicios a realizar más actividades en la casa y al aire libre. Lo anterior, se relaciona con que en el entorno rural existe el tiempo y el espacio para recrearse en casa. Un ejemplo son las reuniones con amigos, familia y conocidos —instancias de conversación profunda entre los miembros del hogar— y actividades recreativas fuera de casa y vinculadas con la naturaleza y la exploración de los paisajes de la zona. En este sentido, se destaca el trekking como actividad más frecuente, y las visitas al Lago Calafquén y Villarrica, actividades en las cuales participan activamente los infantes y adolescentes, puesto que desde la misma familia se promueven.

Bueno, ahora en estos días bonitos, estamos mucho más tiempo afuera, hasta más tarde, de hecho, todavía estamos aquí en el patio (19:00 hrs.) y también, como tenemos vehículos, podemos ir todos juntos a... no sé po... al laguito. De repente un día a la semana, nos vamos a la playa o nos vamos, de repente acá a Pinohuacho. Eso, bueno, no lo hacemos hace rato, pero sí son paseos que como familia hacemos y bueno, como acá el espacio es grande, entonces venimos acá afuera, hacemos fogatas. Compartimos algo afuera, ya sea alguna comida o una oncecita en los días bonitos... (Residente neo-rural)

¿Materializando la utopía?: Tensiones culturales entorno a la crianza.

Habiendo revisado las ideas preconcebidas que los neo-rurales tenían sobre el espacio rural y cómo las características físicas influyen y modifican las conductas que las familias traían desde el espacio urbano, a continuación se revisarán las prácticas y tensiones que emergen a la hora de materializar la concepción educativa y de crianza de los nuevos residentes del campo. Para ello, la primera detención guarda relación con la cultura del mundo rural tradicional, que es entendida por parte de las entrevistadas como un obstáculo frente al deseo de materializar las prácticas valóricas que buscan desplegar.

El entorno social rural se presenta, por las entrevistadas, como un espacio que se aleja, particularmente en dos aspectos, de sus expectativas a la hora de materializar ciertos valores y conductas importantes para ellas, y la familia. Por un lado, está la visión sobre la tierra que posee el habitante tradicional del campo, una visión económica y de subsistencia, donde el espacio físico es visto como un

espacio de producción y como un capital. Mientras que la visión neo-rural se acerca más a la ecología, la conservación de los espacios naturales y su importancia en el desarrollo personal de los individuos. Por otro lado, están los roles de género que tradicionalmente se han asentado en el campo. La visión neo-rural se distancia completamente de la visión del habitante rural tradicional, que tiene sus roles de género marcados y definidos: el hombre en el espacio productivo y la mujer en el espacio reproductivo. Esta distinción en los espacios de la vida según género se contradice con los valores de equidad que los habitantes neo-rurales intentan inculcar en sus hijos e hijas. Sin embargo, esto no significa que no desplieguen prácticas en el espacio cotidiano e íntimo para enseñarlos, lo que se puede ver reflejado en la siguiente cita:

De hecho nosotros somos súper equilibrados en eso, por ejemplo, ahora yo... A mí me cuesta levantarme temprano, entonces como nos levantamos toda la semana temprano, eh, yo aprovecho de dormir y Jorge es más madrugador, entonces estuvo toda la mañana con ellos. [...] él está más preocupado del orden que yo. [...] la crianza se ha cargado un poco más hacia mí porque yo soy profe y siempre he trabajado, desde que me salí del sistema formal educativo, en escuelas alternativas donde van mis hijos, entonces también yo he asumido ese rol pero yo creo que es porque está asociado a mi profesión, si yo trabajara en otra cosa, probablemente sería distinto (Residente neo-rural).

Estas diferencias culturales se traducen en que algunas madres despliegan prácticas y redes selectivas, es decir, que no se vinculan con todos los habitantes rurales tradicionales o nativos con el fin de evitar las tensiones. Una manera de canalizar dicha selectividad han sido las escuelas de educación alternativa que se han instalado en el sector, donde suelen ir en su mayoría hijos e hijas de neo-rurales, mas no de habitantes tradicionales. Esta tendencia a la selectividad de algunos migrantes neo-rurales ha sido recientemente observada en otros espacios receptores de contramigración, y ocupa el espacio escolar como un mecanismo de diferenciación importante (Haartsen y Stockdale, 2018). Ahora bien, no todos los espacios educacionales son espacios de selectividad y exclusión. Las escuelas tradicionales rurales parecen constituirse como lugares clave en la integración entre algunas familias neo-rurales y lugareños, especialmente por el vínculo que estas actualmente tejen con el territorio en el que habitan. A partir de las transformaciones que ha experimentado el territorio rural circundante, muchos colegios han incluido actividades didácticas —tales como exploraciones en la naturaleza, compostaje, reciclaje— que responden más adecuadamente a los valores ambientales que los neo-rurales quieren transmitir a sus hijos e hijas.

...El espacio nos ayuda mucho por el tema de crear conciencia a los niños, del cuidado de las plantas, de que nosotros podemos alimentarnos, producir nuestro propio alimento, bueno, es lo que ahora está muy en boga, la soberanía alimentaria, los tiempos están difíciles, así que para allá vamos [...] producir nuestro propio alimento, por lo menos, lo que más consumimos, porque nosotros somos vegetarianos, entonces lo que más compramos son verduritas, fruta y así que poder llegar a

eso y que los niños se ... bueno los niños se maravillan cuando ven una flor florecer, eh, cuando ven los frutos de algo que hemos sembrado y plantado, ellos están súper atentos a todo eso, el tema de cuidar las plantas y eso también lo complementan en la escuela... (Residente neo-rural)

Finalmente, algunas madres deciden continuar la educación formal de sus hijos e hijas en colegios urbanos. Esto está más relacionado con las edades de sus pupilos, ya que los colegios rurales tienen cubierta solo la educación básica y la enseñanza media se encuentra principalmente en los centros urbanos, por lo que a cierta edad existe la obligatoriedad de enviar a sus hijos a colegios fuera del entorno inmediato.

Las maneras diferentes a través de las cuales las madres neo-rurales se articulan con la comunidad local e intentan resolver las tensiones que emergen entre ellas da cuenta de la heterogeneidad sobre la cual se construyen los procesos de crianza en estos lugares. Es decir, no solo los neo-rurales son heterogéneos (Méndez, 2014), sino que también las prácticas de crianza que ellos despliegan lo son. No obstante esto, pareciera ser que todas se construyen sobre un piso común: el imaginario educativo idílico de lo rural, que los acerca a lo natural, a lo simple, a lo solidario, es decir, a un nuevo tipo de relación entre las personas y el lugar que habitan.

Reflexiones finales

Este artículo buscó analizar las prácticas de crianza que despliegan madres recientemente llegadas a habitar en áreas rurales de la comuna de Villarrica. Al respecto los resultados sugieren que la búsqueda de espacios más naturales, que permitan la enseñanza del medio ambiente, es una razón importante dentro de la decisión migratoria de muchas de las familias que se han trasladado durante el último tiempo a habitar zonas rurales. Sin embargo, la materialización del imaginario de la crianza rural idílica se enfrenta con algunas limitaciones y obstáculos propios del contexto. Algunos emergen de las características geográficas del lugar, como la distancia, que impacta en la sociabilidad y redes de apoyo que se pueden desplegar en la crianza de los hijos, como también en el abastecimiento de productos alimenticios, algo central en el crecimiento de los jóvenes. Mientras que otros obstáculos que visualizan las madres neo-rurales se asocian a prácticas culturales de los lugares, entre ellas una mirada funcional de la naturaleza y relaciones patriarcales que aún perduran en el espacio. Frente a ello, prácticas de crianza alternativas son desarrolladas, por ejemplo, la autoproducción de alimentos que se traduce en la formación de valores ambientales en sus hijos o la creación de centros educativos que, a pesar de su carácter exclusionario, en términos de los vínculos sociales entre lugareños y migrantes, permiten materializar la utopía de crianza desplegada por las madres.

Estos resultados revelan la importancia de las prácticas de crianza en el contexto de territorios que experimentan procesos de contraurbanización.

Primero, estas prácticas tienen una relevancia conceptual respecto a la manera en que se entiende la educación de niños y niñas en estos territorios. En los discursos y prácticas de crianza de las madres neo-rurales no solo hay una crítica al modo de vida urbano, sino que también se desliza una crítica más profunda respecto a la manera en que tradicionalmente se educa a las personas. De ahí que se valoren crecientemente, por parte de ellas, prácticas educacionales alternativas, e incluso la educación en casa, que transporta valores más significativos que el mero conocimiento conceptual en sus hijos e hijas. Desde la crítica al sentido de la educación formal rural (Oyarzún, 2020) emerge un llamado a otro tipo de educación, una basada en los territorios, lo que tiene implicancias en términos de política pública en aquellos lugares que están recibiendo actualmente procesos de contraurbanización, particularmente el sur de Chile, donde este fenómeno se ha masificado a propósito de la pandemia COVID-19. Hasta ahora la respuesta viene más bien organizada desde los mismos territorios, con colegios que promueven prácticas educativas diferentes, pero no como una política educativa sistemática. Entendiendo a las escuelas como espacios claves para la cohesión social y construcción de comunidades locales compuestas por migrantes y habitantes locales tradicionales/nativos, se perfila como necesario comenzar a pensar en una estrategia de política pública que no haga perder a los establecimientos su rol de integradores sociales.

Referencias bibliográficas

- Aja, A., Orbea, M. y Rodríguez, A. (2021). Migración internacional, movilidad territorial y fenómenos económicos y sociales asociados. El caso particular de La Habana. *Novedades en población, CEDEM*, 34, 154-184.
- Baylina, M. y Gunnerud, N. (2010). Selling the countryside: Representations of rurality in Norway and Spain. *European Urban and Regional Studies*, 17(3), 277-292.
- Benson, M. (2010). The context and trajectory of lifestyle migration: the case of the British residents of Southwest France. *European Societies*, 12(1), 45-64.
- Benson, M. y O'Reilly, K. (2016). From lifestyle migration to lifestyle in migration: Categories, concepts and ways of thinking. *Migration Studies*, 4(1), 20-3.
- Blas, A. y Trabada, E. (1991) De la ciudad al campo, el fenómeno social neorruralista en España. *Política y sociedad*, 9, 73-86.
- Brouder, P., Karlsson, S. y Lundmark, L. (2014). Beyond post-productivism: from rural policy discourse to rural diversity. *European countryside*, 6(4), 297-306.
- Eimermann, M. (2015). Lifestyle migration to the North: Dutch families and the decision to move to rural Sweden. *Population, Space and Place*, 21(1), 68-85.
- Ferrás, C. (2007). El enigma de la contraurbanización. Fenómeno empírico y concepto caótico. *Eure*, 33(98), 5-25.
- Fonte, J.. (1988). El Fenómeno Neorural. *Agricultura y Sociedad N°47*, 145-175.
- Fornós, A. (2001). La crianza: su importancia en las interacciones entre padres e hijos. *Cuadernos de terapia y psicoterapia del niño y del adolescentes*, 31(32), 183-198.
- Gallegos, T. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 63-82.
- Galleguillos, X., Ojeda, C. y Schübelin, A. (2016). El paisaje en animación suspendida y su valoración como dinamizador del desarrollo rural de la comuna de Maullín, Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 231, 215-231.
- Haartsen, T. y Stockdale, A. (2018). S/elective belonging: how rural newcomer families with children become stayers. *Population, Space and Place*, 24(4), e2137.
- Ibargüen, J., Ibargüen, S., Kerkhoff, R. y López, J. (2004). Neorrurales: Dificultades durante el proceso de asentamiento en el medio rural aragonés. Una visión a través de sus experiencias. *Informe Centro de estudio sobre despoblación y desarrollo de áreas Rurales*.
- Instituto Nacional de Estadística. (1992). *Censo 1992*. https://redatam-ine.ine.cl/redbin/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CENSO_1992&lang=esp

- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Censo 2017*. https://redatam-ine.ine.cl/redbin/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CENSO_2017&lang=esp
- King, R., Cela, E. y Fokkema, T. (2021). New frontiers in international retirement migration. *Ageing & Society*, 41(6), 1205-1220.
- Korpela, M. (2016). A (sub) culture of their own? Children of lifestyle migrants in Goa, India. *Asian and Pacific Migration Journal*, 25(4), 470-488.
- Marchant, C. (2017). Lifestyle migration and the nascent agroecological movement in the Andean Araucanía, Chile: Is It promoting sustainable local development? *Mountain Research and Development*, 37(4), 406-414.
- Marchant, C. y Navarro, F. A. (2018). Nuevas movilidades en los espacios rurales de la Araucanía Andina. *Lider*, 20(33), 9 - 40.
- Matarrita-Cascante, D., Zunino, H. y Sagner-Tapia, J. (2017). Amenity/lifestyle migration in the Chilean Andes: Understanding the views of “the other” and its effects on integrated community development. *Sustainability*, 9(9), 1-19.
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F. y Limb, M. (2000). Growing-up in the countryside: children and the rural idyll. *Journal of rural studies*, 16(2), 141-153.
- Méndez, M. (2014). Una Tipología de los Nuevos Habitantes del Campo : aportes para el estudio del fenómeno neorrural a partir del caso de Manizales, Colombia. *Revista de economía e sociología rural*, 51(1) 31-48.
- Nogué, J. (1988). El Fenómeno Neorrural. *Agricultura y Sociedad*, 47, 145-175.
- Oudhof, H., Mercado, A. y Robles, E. (2019). Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14(48), 64-82.
- Oyarzún, J. (2020). Tensions between education and development in rural territories in Chile: Neglected places, absent policies. *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, 283-307.
- Peralta, C. (2004). Contraurbanización o urbanización revertida. El caso de Córdoba. Argentina. *IV Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de actualización: Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba. FF. yH. UNC, Argentina*.
- Rainer, G. (2019). Amenity/lifestyle migration to the Global South: Driving forces and socio-spatial implications in Latin America. *Third World Quarterly*, 40(7), 1359-1377.
- Ratier, H. (2002). Rural, ruralidad, nueva ruralidad y contraurbanización. Un estado de la cuestión. *Revista de ciencias humanas*, 31, 09-29.
- Rodríguez, A. y Trabada, X. (1991). De la ciudad al campo : el fenómeno social neorruralista en España. *Política y Sociedad*, 9, 73-86.

- Rojo-Mendoza, F., Salinas-Silva, C., & Alvarado-Peterson, V. (2022). The end of indigenous territory? Projected counterurbanization in rural Protected Indigenous Areas in Temuco, Chile. *Geoforum*, 133, 66-78.
- Sánchez, R. (2019). Leisure-tourism and amenity migration: transformations observed in the semiarid mountain region of Northern Chile. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 17(2), 150-165.
- Thorpe, H. (2012). Transnational mobilities in snowboarding culture: Travel, tourism and lifestyle migration. *Mobilities*, 7(2), 317-345.
- Valentine, G. (1997). A safe place to grow up? Parenting, perceptions of children's safety and the rural idyll. *Journal of rural studies*, 13(2), 137-148.
- Velásquez, M. (2020). *Estilos de crianza: una revisión teórica* [Tesis para optar al grado de Bachiller en psicología]. Universidad Señor de Sipán. Perú.
- Vergara, L. (2023). Procesos recientes de contraurbanización en la cuenca del Lago Villarrica. En L. Vergara, P. Martínez, J. Tereucán y J. Flores, *Araucanía: perspectivas sobre el territorio y la ruralidad* (125-146). RiL Editores.
- Vergara, L., Sánchez, C. y Zunino, H. (2019). Migración por estilo de vida : ¿Creando comunidades diversas y cohesionadas? El caso de Los Riscos, Pucón, Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 36, 47-67.
- Zuluaga, G. P. (2008). Dinámicas urbano-rurales en los bordes en la ciudad de Medellín. *Gestión y ambiente*, 11(3), 161 - 171.
- Zunino, H., Espinoza, L. y Vallejos, A. (2016). Los migrantes por estilo de vida como agentes de transformación en la Norpatagonia chilena. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 163-176.

Trabajo social en tiempos de crisis dictadura: Compromiso y ética para la defensa de los derechos humanos

Entrevista a Viviana Heller Gutiérrez y María Inés Villar

rumbos TS

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.803>


ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XVIII, N° 30, 2023. pp. 265-274

Entrevistadoras

Ana López Dietz

Universidad Central de Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-9098-6293>

Tania Medalla

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

 <https://orcid.org/0009-0007-7841-128X>

Ana María Galdames

Universidad Central de Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-9779-7698>

Hay memorias que circulan subterráneamente (Pollack, 2006), cuyas huellas han sido olvidadas, desplazadas o apropiadas. Muchas veces, esos borramientos operan sobre las voces de las mujeres, producto de las narrativas hegemónico-patriarcales que han construido sobre el pasado los regímenes dominantes, pero también por los relatos épicos, a través de los cuales, los movimientos antidictatoriales han enunciado sus memorias. Es por ello que visibilizar el rol de las mujeres en las luchas por la defensa de la vida en Chile, resulta central, pues nos permite reconocer no sólo los mecanismos que operan en la exclusión de sus voces, sino también tejer una mirada más compleja acerca del pasado dictatorial y sus consecuencias, y reconocernos en esa genealogía de resistencias.

En el contexto de la conmemoración de los 50 años del golpe de Estado y los inicios de la dictadura cívico-militar, consideramos necesario contribuir a reconocer el rol que tuvieron las y los profesionales que abordaron las consecuencias de la violencia política y económica ejercida por el régimen dictatorial, desplegando toda su creatividad y compromiso a través del trabajo en organizaciones y fundaciones no gubernamentales, al alero de las iglesias cristianas y del apoyo de la comunidad internacional.

Para ello, invitamos a dos trabajadoras sociales a realizar un ejercicio colectivo de memoria, en el que compartieron sus experiencias y vivencias como jóvenes profesionales, casi sin experiencia laboral, en el que tuvieron que crear diferentes estrategias de intervención social, para trabajar con comunidades tan diversas como campesinos, familiares de detenida/os desaparecida/os y ejecutados políticos, presos políticos, mujeres, niña/os y adolescentes, desde una mirada que, si bien se centraba en lo comunitario, tuvo que optar -en muchas ocasiones- en la atención individual, pero teniendo como centro a la persona y el compromiso con los derechos humanos como valor fundamental.

Algunas de las investigaciones realizadas sobre el Trabajo Social durante la dictadura destacan, entre otras cosas, los vínculos con la defensa los derechos humanos y la ética laboral, como también los cambios vividos por la disciplina con el cierre de escuelas, persecución o expulsión de estudiantes y profesores (Ramírez, 2016; Opazo Valenzuela & Jarpa Arriagada, 2018; Del Villar, 2018; Castañeda Meneses y Salame Coulon, 2019). En esta entrevista, nos centramos más bien en las historias personales, que representan sin duda la experiencia colectiva de muchas otras profesionales, que tuvieron también que enfrentar la encrucijada de trabajar en esos tiempos de violencia y crisis.

Presentamos a continuación a nuestras entrevistadas: Viviana Heller Gutiérrez (VH) y María Inés Villar (MIV), ambas asistentes sociales que trabajaron durante la dictadura en organismos fundamentales para la defensa de los derechos humanos en Chile, como el Comité Pro- Paz¹, Vicaría de la Solidaridad², Fundación de Ayuda

1 El Comité de Cooperación para la Paz en Chile se fundó el 9 de octubre de 1973, apenas unas semanas después del golpe de Estado, mediante un decreto arzobispal firmado por Monseñor Raúl Silva Henríquez. En este Comité participaron distintas iglesias cristianas, además de la Católica, como la Pentecostal, Metodista, Luterana y Presbiteriana. Su objetivo fue ayudar a las personas afectadas por la violación a los derechos humanos. A través de una carta firmada por Augusto Pinochet, el 11 de noviembre de 1975, la dictadura expresó su molestia con el organismo y exigió su disolución, al mismo tiempo varios sacerdotes fueron detenidos. El Comité cerró sus puertas en diciembre de ese año, cuando comenzó a funcionar la Vicaría de la Solidaridad. Fuentes: Vicaría de la Solidaridad, https://www.vicariadelasolidaridad.cl/comite_de_cooperacion_para_la_paz; Memoria Chilena, <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98133.html>

2 La Vicaría de la Solidaridad fue creada el 1º de enero de 1976 por un decreto arzobispal, buscando continuar la labor de defensa de los derechos humanos iniciada por el Comité Pro Paz. Sus oficinas se ubicaban en la Plaza de Armas, a un costado de la catedral. Contó con diversos departamentos para la ayuda social, como el Jurídico, Laboral, Campesino, etc. Su labor se mantuvo hasta el 31 de diciembre de 1992. Sus archivos, reunidos en la Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad son una de las principales fuentes de documentación para conocer tanto su labor como lo sucedido en los años de la dictadura. Fuente: https://www.vicariadelasolidaridad.cl/vicaria_de_la_solidaridad

Social de las Iglesias Cristianas³ (FASIC), Fundación PIDEE⁴ (Fundación Protección a la Infancia Dañada por Estados de Emergencia).

Las labores que a nuestras entrevistadas les tocó realizar, al igual que a otras y otros profesionales de la época, no eran concebidas sólo como un trabajo, sino que daban cuenta de un compromiso y dedicación basados en una ética que pone la defensa de los Derechos Humanos como premisa. Como señalan Castañeda Meneses y Salame Coulon estas experiencias son “testimonios invaluable de compromiso social y de aprendizajes profesionales que aportan en la resignificación directa de la dimensión ética de la profesión, enriquecida a partir de la incorporación explícita de los derechos humanos en su desempeño cotidiano” (2019:285).

En ese sentido, y para finalizar esta presentación, quisiéramos rescatar el propósito que anima las reflexiones de Aguayo, Cornejo y López, cuando señalan que “recordar profesionalmente, obedece a un imperativo categórico con nuestros antepasados y con las futuras generaciones” (2018: 232).

La entrevista colectiva que a continuación presentamos, fue realizada en el mes de mayo del presente año, en la Universidad Central de Chile.

Entrevistadora: Gracias por estar con nosotras en esta entrevista, cuyo objetivo es rescatar la memoria de su experiencia como profesionales que trabajaron en el período de dictadura.

MIV: Yo soy María Inés Villar, soy asistente social, ese es mi título, no trabajadora social. Trabajé en la Fundación PIDEE (Protección a la Infancia Dañada por Estados de Emergencia) entre los años 1986 y 1996. Después trabajé en el Hogar de Cristo y en otras partes, pero muy poco. Ahora estoy jubilada.

VH: Mi nombre es Viviana Heller Gutiérrez. Soy asistente social de la Universidad de Chile de Valparaíso. Trabajé desde el año 1975 en el Comité Pro Paz, desde 1976 en la Vicaría de la Solidaridad hasta un año antes de cerrarse, en 1992. Después trabajé en la Oficina de Retorno, en la Fundación PIDEE, luego, en el Programa de Retorno para niña/os, niñas y jóvenes retornados. Asimismo, estuve en Primera Comisión Valech y después, cuando se terminó esa Comisión me fui al Ministerio

³ Como su sitio web, “La Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC), fue fundada el 1º de abril de 1975, como continuadora del trabajo iniciado por la CONAR (Comité Nacional de Ayuda a Refugiados), en septiembre del año 1973”. Contaron con un Programa de Reunificación Familiar y Refugiados; Programa Médico-Psiquiátrico, realización de talleres, capacitación, etc. La Fundación se mantiene activa hasta la actualidad en la defensa de los derechos humanos, trabajando con personas migrantes y refugiadas. Cuenta con un importante centro de documentación y archivo. Fuente: <https://fasic.cl/wp/>

⁴ La Fundación PIDEE nace en 1979, respondiendo a “la demanda de las familias afectadas por las violaciones de los Derechos Humanos durante la dictadura cívico militar, para entregar asistencia a los niña/os/as afectados por trastornos derivados de la situación que vivían, en las áreas de salud mental y física, educacional y cultural, además de satisfacer sus necesidades básicas de sobrevivencia”. Contó con áreas de atención en Asistencia Social; de Salud Mental; Salud Física; Psicopedagogía; Programa Especial de Atención a Retornados; Casa Hogar, entre otros. Sus archivos fueron declarados por la UNESCO como patrimonio del mundo. Fuente: <https://www.pidee.cl/>

Secretaría General de Gobierno; luego me fui a trabajar a la Segunda Comisión Valech y después volví al gobierno, hasta que jubilé en el año 2019.

Entrevistadora: ¿Nos podrían comentar cómo fue su experiencia profesional en ese contexto postdictadura?

VH: Mi primera experiencia fue en el Comité Pro Paz, en el Departamento Campesino. El Arzobispado de Santiago se vinculaba con tres organizaciones campesinas, que no habían sido disueltas por la dictadura, que eran la Unidad Obrero Campesina (UOC), cuya mayoría de integrantes pertenecía al partido MAPU, la Ranquil, mayoritariamente integrada por militantes del Partido Comunista y Socialista, y, Triunfo Campesino y/o Libertad, mayoritariamente demócrata cristiana. El Cardenal, Raúl Silva Henríquez tenía una vinculación muy estrecha con el campesinado, y, con el Arzobispado, esperaban entregar, rápidamente unas tierras a los campesinos de Colina, Yo entré, justamente, para apoyar a otra colega que estaba en esa área para que encuestáramos a los campesinos de las diferentes organizaciones. Tuvimos que armar la encuesta, hacer visitas casa por casa, recorrimos todo; trabajábamos sábado y domingo, pero con un entusiasmo que no he vuelto a tener en estas pegas. Las dos éramos asistentes sociales de ese departamento y nos empezamos a vincular con las parroquias de los sectores. Nos tocaba ir, por ejemplo, a San Antonio, donde yo visitaba a los presos políticos que estaban en la cárcel. Por la cercanía a Tejas Verdes, era un sector en el que hubo mucha represión. En Paine me tocó vincularme con los familiares de los detenida/os desaparecida/os y, a mi colega, le tocó trabajar en Talagante y Lonquén. Nos juntábamos en una parroquia de Paine con las mujeres familiares de los campesinos detenidos (hoy detenida/os desaparecida/os), y yo les llevaba noticias -entre comillas, porque nunca en realidad nunca las había- también les informaba de los recursos de amparo. Nos juntábamos todos los jueves.

Recuerdo que en cierta ocasión me enfermé y le pedí a una colega si me podía reemplazar en una reunión, y el día que inició ese reemplazo, entraron los carabineros y se la llevaron detenida, junto al grupo de familiares, a la comisaría del lugar. A las señoras las dejaron libres, pero a mi compañera no. Entonces, el día lunes partí con un abogado del Comité y nos fuimos a recorrer Paine. Ese día recién apareció la noticia, en la noche, en el canal nacional. Me acuerdo que dijeron algo sobre una asistente social del Comité Pro Paz, terrorista, que iba a aleccionar a estas señoras. Bueno, a raíz de eso, ella estuvo detenida cerca de tres meses en Cuatro y Tres Álamos. La maltrataron. Esa fue su experiencia y ella pasó después a ser parte de la Vicaría.

Bueno, en ese trabajo siempre estabas en riesgo. Ahí empezamos a vincularnos con los comedores [populares] a través de las parroquias. Empezamos a formar grupos, a hacer reuniones con las señoras, con las abuelas de los niña/os, cuyas madres estaban detenidas; y empezamos hacer algunas capacitaciones en nutrición y otros temas. Además, ellas empezaban a repartirse turnos, a organizarse, a ordenar las cuentas. La idea era ver cómo lo hacíamos para subsistir de manera comunitaria.

Es importante decir que la Vicaría de la Solidaridad se creó a través de un Decreto Arzobispal, en el año 1976, por lo tanto, Pinochet no podía impedir su creación. En la Vicaría continuó el Departamento Campesino y el Departamento Jurídico, que eran las/os profesionales que atendían directamente los casos de represión. Se crearon otros departamentos, como el de Zonas, donde yo estaba. Ahí se empezaron a formar las Agrupaciones de detenida/os desaparecida/os y luego la de Ejecutados Políticos, con apoyo de las asistentes sociales y otros profesionales. Nosotros teníamos contacto con ellos y hacíamos actividades. Yo, más que trabajo jurídico hice trabajo comunitario con las organizaciones: ayudamos a formarlas; siempre pensaba que esto era como un Estado dentro de otro Estado. Teníamos un boletín como medio de comunicación, había un Departamento de Salud y había equipos de salud zonales. De hecho, para las protestas del '83 funcionaba un policlínico en la misma Vicaría y cayeron presos el médico Ramiro Olivares, y Gustavo Villalobos, el abogado, porque atendieron a una persona que llegó herida y supuestamente era del Frente Patriótico Manuel Rodríguez. Hubo varios hechos así.

En un momento, cuando era Vicario Monseñor Sergio Valech (que fue el último vicario), el Fiscal Torres pidió las fichas de las personas atendidas en la Vicaría en el área de salud. El vicario se opuso, y, entonces, llegó el mismo Fiscal Torres a la Vicaría. Yo me acuerdo de ese día: Sergio Valech, que era un obispo alto, imponente, con una voz potente, dijo no, y no, y no, sobre mi cadáver. Y así fue. No se la pudo el Fiscal Torres con este vicario.

En definitiva, el trabajo de zona, el trabajo social que nosotros hicimos yo diría que fue, además, muy integrado, porque trabajábamos en equipos interdisciplinarios. En mi equipo había una enfermera, un(a) periodista, una socióloga y tres asistentes sociales. En la mayoría de las zonas se hacían también manualidades, arpilleras, artesanías. Diría que siempre hemos coincidido con todas mis ex compañeras y compañeros del Comité y la Vicaría, en que fue el trabajo más importante que hemos tenido en la vida. Creatividad: uno iba aprendiendo en el camino y creaba respuestas.

MIV: Tú estabas aprendiendo ante una situación que nadie se imaginó nunca y para la cual, en la escuela o en la formación que tuvimos como trabajadoras sociales, jamás nos habíamos preparado para una cosa así. Entonces, tuvimos que ir creando, inventando sobre la marcha, y retrocediendo muchas veces.

La generación nuestra fue formada en la reconceptualización⁵ del trabajo social. Por lo tanto, todo lo que tenía que ver con atenciones individuales, con paternalismo, asistencialismo, estaba absolutamente proscrito de nuestro vocabulario. Y bueno, hubo que recular absolutamente, porque esta era una situación que parecía como si te hubiera estallado una bomba y se quebró todo y hubo que empezar a pegar; empezar a hacer atención individual, porque la gente llegaba absolutamente en shock, quebrada. Entonces, las que atendíamos, en los organismos de derechos humanos, éramos las asistentes sociales y teníamos que

⁵ Este movimiento se inicia en los años 60, en América Latina como una crítica al modelo asistencialista del Trabajo Social, como también al modelo social capitalista imperante.

hacer atención en crisis de las personas que venían llegando, contenerlas, bajar la ansiedad y poder con ellas empezar a reconstruir en qué situación estaban. Empezar a preguntar desde qué pasó y cómo pasó, para poder orientar el camino a seguir, de acuerdo a todo lo que nosotras conocíamos.

[Era] como si te cortaran la vida, la sensación de indefensión, de inseguridad que tenía la gente era brutal. Entonces, una de las formas más importantes para poder rearmar y levantar a la gente, era la organización. Eso lo decía María Luisa Sepúlveda, jefa de las asistentes sociales de Jurídico en la Vicaría. Ella decía que esto era imprescindible para tener la capacidad de acción, porque el hecho de que las personas se juntaran, el hecho de que las personas vieran que no estaban solas, de que había un montón de gente que tenía su misma problemática, hacía que fueran viendo que había formas de lograr algo. Había gente que nunca se había metido en nada en política, porque el marido era militante y ellos/as no tenían idea; entonces, las preguntas eran: ¿qué es lo que me está pasando y por qué? Desde esa perspectiva, las organizaciones de todo tipo fueron súper, súper importantes.

Entrevistadora:¿Podría profundizar en su experiencia laboral y profesional?

MIV: Mi experiencia fue distinta a la de Viviana. Yo, para el 73, iba a egresar de la Universidad, pero cerraron la Escuela en la Universidad de Chile. Después del 73, estudié dactilografía para poder hacer algo. Entonces, empecé a trabajar como secretaria, y conseguí un trabajo en el Ministerio de Educación como asistente social en una escuela de educación diferencial. Debo haber estado trabajando medio año en la escuela-me acuerdo que estaba frente al Psiquiátrico-. Y allanaron mi casa, se llevaron a mi hermano, se llevaron a mi vecina y a un primo, cuyo padre había estado detenido Cuatro Álamos. Fui entonces a buscar ayuda a la Vicaría, estaban haciéndonos las entrevistas, y me dijeron que no podía volver a mi casa, porque era muy riesgoso. De ahí salí del país. Estuve unos años en Suecia -entre el 77 y el 79 - y cuando volví, seguí trabajando como secretaria durante cinco años y de ahí entré a trabajar a la Fundación [PIDEE], donde atendíamos a las familias y a los/as hijo/as de detenidos/as desaparecido/as, ejecutados, preso/as político/as, retornados/as, dirigentes sociales.

A poco andar, fue el atentado⁶ y después de esto hubo una explosión de gente gigante: las familias llegaban en shock, porque llegaban a allanar la casa y no solamente allanaban la casa, sino que te la destruían, te seguían, te amedrentaban.

El año 1987, se crea en el PIDEE un espacio que era la Casa Hogar⁷, que albergaba a niña/os, cuyos padres estaban detenidos por razones políticas o porque estaban

6 Se refiere al atentado a Pinochet, el 7 de septiembre de 1986.

7 Casa Hogar fue un programa que se desarrolló entre los años 1985 a 1990, por parte de la Fundación PIDEE, para acoger a niñas, niño/as y adolescentes de familias afectadas por la represión de la dictadura. Algunos niña/os/as iban por el día, mientras otros permanecían por días, semanas o meses, a cargo de cuidadores especialmente dedicados a acompañarlos. La Casa Hogar contaba con atención física, en salud mental, apoyo pedagógico, entre otras cosas. Ver: "CASA HOGAR: Un oasis en tiempos de represión", Fundación PIDEE, 2017. <https://www.pidee.cl/wp-content/uploads/2012/04/Casa-Hogar-2017-.pdf>

siendo perseguidos, y podían “tomar” a los niña/os o a los familiares, como rehenes para obligarlos [a los padres] a algo. Bueno, ahí empezamos a trabajar, atendíamos a las familias, y tal como dice la Viviana, la atención tenía como propósito orientar y evaluar qué se podía hacer. También se entregaba atención en salud física para los niña/os, salud mental, y atención en áreas pedagógicas, porque la/os niña/os, en general, cuando viven estas situaciones represivas, uno de los síntomas que manifestaban era el bajo rendimiento escolar. Entonces, también había apoyo en eso, también para la/os retornada/os.

También cuando los papás estaban detenidos- en general era el papá el que estaba preso- empezamos a llevar a los niña/os a las cárceles para que los vieran, en los horarios de visita normales. Así, visitábamos las cárceles. A fines del año 89 nosotros logramos, con Hernán Novoa, que era Director General de Gendarmería, visitas especiales para la/os niña/os, con un horario distinto... Los detenidos hacían trabajo político en el horario de visita y también con la pareja, entonces, no había mucho espacio para los niña/os; así que logramos un espacio para ella/os, haciendo un trabajo de revinculación o de vinculación, porque a veces ni se conocían mucho con los papás. Nacieron niña/os en la cárcel también.

Entrevistadora: ¿Cómo evalúan el trabajo que hacían en ese tiempo?

MIV: Había que ir inventando. Un poco para responderte esto, te voy a decir que cuando yo era militante y estuve exiliada, era mi razón de vivir dar la pelea en este país y por eso volví. Yo estuve dos años fuera y volví. Cuando me avisaron de este trabajo, para mí fue el mejor regalo que tuve en toda mi vida: poder trabajar en lo que a mí me interesaba y era mi motivo de vida, con todo el entusiasmo del mundo.

Te enfrentas con el horror, pero el horror ya lo habíamos vivido, vivimos el golpe de Estado, vivimos todo lo que pasaba todos los días y nos tocó a nosotros conocer lo que era eso también. Entonces sentí un entusiasmo muy grande cuando entré a trabajar al PIDEE.

También con una compañera con la que llegamos juntas a trabajar al PIDEE nos incorporamos al Colegio de Asistentes Sociales y empezamos a trabajar en el Capítulo de Derechos Humanos. Hacíamos nuestro trabajo, que era de nueve a seis de la tarde, y después nos íbamos a trabajar al Colegio. Era una entrega absoluta, total.

Después hicimos más trabajo comunitario, en los años 89 - 90 , apoyando para que se ratificara la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Ahí nos vinculamos con un montón de organismos, como una Organización que llamamos Grupo de Apoyo a la Convención por los Derechos del Niño, GAN. También con el Instituto de rehabilitación Infantil, con La Caleta, con Serpaj, con Fundación Acción (Opción) SENAME, con María Ayuda. Y ahí también hacíamos trabajo fuera de horario, porque se hacían seminarios y encuentros.

Entre los años 90 y 91 trabajamos también en la democratización de las juntas de vecinos en las comunas de Conchalí, Independencia, Recoleta: trabajábamos los fines de semana y en las noches.

VH: Ese era un tema que uno no se cuestionaba, fuera del horario, los fines de semana.

MIV: Nosotros llegábamos a las nueve de la mañana y nos íbamos a la hora en la que teníamos la reunión, llegábamos a las once o doce de la noche, porque todas las organizaciones se juntaban después de las seis.

MIV: Es muy, muy importante. Nosotros elaboramos desde el PIDEE medidas de reparación, y planteábamos el tema de la reparación a las víctimas de la represión desde las comunas y desde las organizaciones sociales, planteando que el Estado tenía que hacerse cargo de poder elaborar políticas. Por eso empezamos a trabajar desde ahí, desde las comunas, desde abajo porque es desde donde tienen que reconocerse a estas personas que fueron víctimas, porque ellos fueron víctimas, fueron tildados [por la dictadura] de “terroristas”, [que] eran delincuentes, eran parias, eran los enemigos, eran las personas más atroces; entonces sus pares los tenían que empezar a reconocer, cosa que de verdad no pasó. Los vecinos los aislaron, los dejaron solos, porque el terror hace que tú no te juntes con ese porque te puede llegar a ti. Y eso caló tan hondo, que fue para nosotros un trabajo súper difícil desde la junta de vecinos.

VH: Cuando fue la crisis del 83, hubo un aumento de la cesantía. Nosotros apoyamos mucho las organizaciones de las ollas comunes y fue a nivel nacional. Desde el 82 hubo un trabajo de organización muy fuerte, ahí se veían prácticamente todos los problemas, y todo esto era en dictadura, entonces tomaba un peso fuerte frente al resto de las organizaciones como estas. El año 85, cuando ocurrió el terremoto, yo trabajaba en la zona centro, en esta zona de Santiago. Esta zona era súper individualista, esta zona siempre había sido así porque no viven como en las poblaciones, sino en casas, como cités. Y me acuerdo que empieza a llegar la gente a nuestra Vicaría Zonal, teníamos colas porque el terremoto del 85 echó abajo muchas casas. Entonces era tanta la gente que un día dijimos, a ver así no vamos a llegar a ningún lado, por favor organicémonos. Y ahí empezamos en esta zona y organizarse la comuna también, con directivas y todo [...] todo eso es trabajo social y que no solamente lo hacíamos nosotras porque había otros profesionales que trabajábamos juntos en esto. Salud, ponte tú, porque había que medir a los niña/os, pesarlos, para ver cómo estaban y nos íbamos a campamentos con ellos. Formamos monitores jóvenes y ese fue un trabajo también súper lindo, porque los cabros no estaban haciendo prácticamente nada y estaban súper motivados por esta tarea. Se hacían reuniones todos los fines de semana y después se les orientaba.

MIV: Uno de los problemas que había, que me acuerdo, en el PIDEE era con las familias retornadas, que traían a los niña/os, que eran entre adolescentes y pre adolescentes, y odiaban a sus papás por haberlos traído a este país que no conocían.

Entrevistadora: Ustedes han hablado sobre la salud mental para los otro/as, pero en el caso de ustedes, ¿tenían estrategias para su propio cuidado?

MIV: Nos juntábamos a hacer catarsis, pero no había nada de eso, como “preocupémonos de la salud mental”.

VH: Nosotros hicimos un grupo folclórico, también hacíamos “las vicariadas”, se llamaban y nos disfrazábamos. Era una forma de soltarse, lo pasábamos bien, nos reíamos.

Entrevistadora: ¿Cuál es el rol que cumplía en ese tiempo el Colegio Gremial?

MIV: Eso fue el 84, el Decreto Ley 3621 del año 81 permitió la elección democrática de los consejeros. Ahí salió una dirigente, quien había sido la última directora de la Universidad de Chile, que era la señora Lucía Sepúlveda. Entonces, ahí llegamos al Colegio y se formó el Capítulo de Derechos Humanos, ahí cambió.

Entrevistadora: Estamos en los 50 años del Golpe de Estado. ¿Cuál creen ustedes que fue su rol como trabajadoras sociales? ¿Qué dejó para estas nuevas generaciones?

VH: Nosotras hicimos muchas cosas en relación con el trabajo social comunitario. Creo que mucho más de lo que se ha hecho en estos años de democracia. Por ejemplo, pensamos que las organizaciones de las ollas comunes iban a tener algún rol importante, algún liderazgo, porque fueron muy activas. Creo que muchas de estas organizaciones también fueron muy importantes para que ganara el NO.

Nunca hablamos explícitamente del Sí y el NO: se pasaban películas, se hacían charlas. Iba la Clarisa Hardy, me acuerdo, que es una economista... y ella tuvo mucho contacto con las ollas comunes y nosotras la hacíamos hablar, porque fue súper cercana y clara para explicar el tema económico y todo lo que estaba pasando. Me acuerdo que, el último año, antes del Plebiscito, en las Escuelas de Verano de las mujeres, hicimos un ensayo de votación, porque hacía tantos años que no se votaba. La gente no sabía votar, entonces hicimos un ensayo en las ollas comunes y en todas las partes en las que trabajábamos [...] hubo harto movimiento en ese sentido y creo que, de verdad, nosotras también apoyamos en eso sin decirlo. No era una propaganda directa, pero sí en los hechos. Entonces, creo que dejamos esa forma de trabajar un poco, aunque no se replicó.

Entrevistadora: ¿Qué reflexión compartirían, desde su experiencia, con profesionales y jóvenes del Trabajo Social en el momento actual?

VH: Siempre cuestionarse, siempre cuestionar la realidad, cuestionar lo que te dicen, cuestionar lo que pasa en la televisión, en los medios. Siempre estarse cuestionando e ir a la verdad. Siempre buscar la justicia social, porque creo que es inherente al trabajo social, perseguir la justicia social. Nunca guardarse la opinión, nunca quedarse callado.

MIV: Creo que un eje fundamental de lo que debiera ser la carrera, o lo que uno debiera tener como norte, es la dignidad del ser humano, desde ahí mirar el trabajo en el área que te corresponde. Creo que eso te orienta, tener eso como norte, pero también tener la mística, el interés de desarrollar el trabajo social.

VH: Entonces teníamos un objetivo común, o sea lo que queríamos era contribuir. El compromiso era porque teníamos un compromiso social.

Entrevistadora: ¿Qué pasó después, en su trayectoria profesional?

VH: Yo pasé después a trabajar en la Oficina de Retorno, un año y después me fui al PIDEE, en el Programa de Retorno, como cuatro o cinco años. Después me fui a una ONG, a un programa de acción con mujeres, ese también era un trabajo intenso, porque trabajamos con mujeres de sectores populares.

Referencias bibliográficas

- Aguayo, C., Cornejo, R., López, T. (2018). *Luces y sombras del Trabajo Social chileno: memoria desde finales de la década del 1950 al 2000: identidad, ética, políticas sociales, formación universitaria y derechos humanos*. Espacio Editorial.
- Castañeda Meneses, P. & Salame Coulon, A. (2019). Memoria profesional y Trabajo Social chileno. Derechos humanos y dictadura cívico militar. *Revista Katálysis*, 22(2), 284-292. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n2p284>
- Del Villar, S. (2018). *Las asistentes sociales de la Vicaría de la Solidaridad. Una historia profesional (1973-1983)*. Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado.
- Opazo-Valenzuela, P. & Jarpa-Arriagada, C. (2018). Identidad profesional: representaciones sociales de trabajadoras sociales chilenas en tiempos de dictadura. *Revista Katálysis*, 21(1), 168-177. <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p168>.
- Pollak, Michael. (2006). *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Al Margen Editora.
- Ramírez Marchant, C. (2016). Trabajo social en la dictadura. Una mirada hacia los elementos históricos desde la dictadura militar instaurada por Augusto Pinochet y el trabajo social como espacio de resistencia. *Cuaderno Jurídico y Político*, 2(6), 30-41. <https://revistasnicaragua.cnu.edu.ni/index.php/cuadernojurypol/article/view/6621>

Revista Rumbos TS

Política Editorial

Revista Rumbos TS se publica ininterrumpidamente desde la primavera del 2006 y con una periodicidad semestral desde el año 2013. Tras diez años de continuidad, enfocada en problemáticas propias de la disciplina del Trabajo Social, desde 2016 comienza a publicar manuscritos de ciencias sociales en general, con énfasis en investigaciones de diversos campos, como la antropología, sociología, psicología social, geografía o los estudios culturales.

Revista Rumbos TS recibe trabajos originales e inéditos de las mencionadas áreas. También recibe reseñas de libros publicados en los últimos dos años. Los manuscritos son revisados por dos evaluadores externos, expertos en la temática tratada. Las reseñas deben ser propuestas al comité editorial y no son objeto de evaluaciones externas.

Proceso de evaluación por pares

Todos los artículos serán sometidos a una valoración editorial preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si se ajustan a las líneas de interés de RUMBOS TS y cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los requerimientos establecidos en las normas editoriales. Una vez ingresados al proceso editorial, se establece un mínimo de dos evaluadores expertos en el tema, externos a la institución responsable de la publicación. El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble ciego. Los pares evaluadores dictaminarán, en un plazo no mayor a un mes, según los siguientes criterios: 1. Aprobado para publicar sin cambios. 2. Condicionado a cambios propuestos. 3. Rechazado.

- En caso de dos dictámenes positivos, el trabajo podrá ser publicado de acuerdo a los tiempos de edición de la revista.

- Si los dictámenes están condicionados a cambios, el autor deberá atender puntualmente las observaciones sugeridas por los árbitros. Para ello deberán reenviar el artículo con las correcciones, junto a una carta dirigida al Comité Editorial explicando los cambios efectuados. Los autores tendrán como máximo un mes para responder las observaciones. Una vez que el artículo es corregido, el Comité Editorial o el Editor respectivo tomará la decisión de su publicación definitiva, informando oportunamente al autor.

- Dos dictámenes negativos cancelarán la posibilidad de publicación del artículo propuesto, considerándolo rechazado. Se invita al autor a perfeccionar su trabajo y someterlo mediante un nuevo envío.

- En caso de un dictamen positivo y uno negativo, el artículo será enviado a un tercer revisor, cuyo dictamen será definitivo. La decisión final recae sobre el Comité Editorial, que ponderará las opiniones emitidas por los revisores.

Envíos en línea

Los envíos de manuscritos para su evaluación deben hacerse en la página web de la revista: <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/about/submissions>

El registro y el inicio de sesión son necesarios para enviar elementos en línea y para comprobar el estado de los envíos recientes.

Normas de Presentación de Artículos

Para que un artículo sea publicado deberá cumplir con los siguientes requisitos de presentación, más la aprobación del Consejo Editorial:

1. Abordar alguna temática vinculada las Ciencias Sociales o al Trabajo Social.
2. Los artículos deben ser inéditos y originales (no deben haberse presentado a evaluación ni estar en proceso de publicación en otro medio).
3. Los trabajos deberán ser enviados en documento en formato Word, utilizando el sistema de gestión en línea de la revista.
4. Los manuscritos deberán ser presentados en hoja en tamaño carta (letter 8" x 11"), con interlineado 1,15, fuente Times New Roman tamaño 12, con marginación Normal (superior e inferior a 2,5 cms., izquierda y derecha a 3,0 cms.), con sus páginas numeradas. Cada párrafo debe ir separado por un espacio.
5. La extensión del manuscrito no debe sobrepasar las 15.000 palabras, incluyendo todas las secciones, leyendas de figuras, notas y bibliografía.
6. Se reciben artículos en español o inglés.
7. Todo artículo debe incluir en español y en inglés: un título, un resumen de 5 a 6 líneas y 5 palabras claves.
8. El título del trabajo debe venir en tamaño fuente 14 y los subtítulos en 12. Debe ser sintético.

9. Luego del título, se debe colocar el nombre del o los autores(as). La primera nota a pie de página debe indicar:

-filiación institucional.

-perfil profesional y/o académico (profesión de origen y grado académico más alto).

-dirección de correo electrónico y correo postal (debe incluir código postal).

-Si los trabajos corresponden a charlas o conferencias, se debe hacer mención de este origen, su ocasión, evento y fecha, además de los cambios que se hayan hecho para su versión impresa.

10. Las citas bibliográficas van en el texto, siguiendo el manual de estilo APA, es decir entre paréntesis, con el formato siguiente (Apellido, año: páginas).

Las referencias completas se incluyen al final, en el acápite “Referencias Bibliográficas”, del siguiente modo:

LIBROS:

-Apellido, I., Apellido, I. y Apellido, I. (1995). *Título del Libro*. Editorial.

-Tyrer, P. (1989). *Classification of Neurosis*. Wiley.

CAPÍTULOS DE LIBROS O ACTAS

-Autores/as (año). Título del Capítulo. En I. Apellido, I. Apellido y I. Apellido (Eds.), *Título del Libro* (págs. 125-157). Editorial.

-Singer, M. (1994). Discourse inference processes. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 459-516). Academic Press.

ARTÍCULOS DE REVISTA. Autores/as y año (como en todos los casos); título del artículo, punto; nombre de la revista completo y en cursiva, coma; volumen en cursiva; número entre paréntesis y pegado al volumen (no hay espacio entre volumen y número); coma, página inicial, guión, página final, punto.

Ejemplos:

-Autores/as (año). Título del Artículo. *Nombre de la Revista*, 8(3), 215-232.

-Gutiérrez Calvo, M. y Eysenck, M.W. (1995). Sesgo interpretativo en la ansiedad de evaluación. *Ansiedad y Estrés*, 1(1), 5-20.

Todos los aspectos complementarios a estas indicaciones seguirán la norma de la American Psychological Association (APA) en su séptima versión.

11. Para la presentación de RESEÑAS DE LIBROS, éstas deberán versar sobre un libro publicado durante el año en curso o el anterior. Es un escrito que no tiene más de 2 páginas y deberá mencionar el autor, editorial, así como señalar los objetivos y conclusiones del libro, además del aporte que realiza a la producción o estado del arte en el tema que aborda. Las indicaciones del formato de letras, márgenes y espacio son las anteriormente definidas para los artículos.

Derechos de autor/a

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

- a. Los autores/as mantendrán sus derechos de autor y garantizarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra, lo cual estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons 4.0 que permite a terceros compartir la obra siempre que se indique su autor y su primera publicación esta revista.
- b. Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico) siempre que se indique la publicación inicial en esta revista.
- c. Se permite y recomienda a los autores/as difundir su obra a través de Internet (p. ej.: en archivos telemáticos institucionales o en su página web) antes y durante el proceso de envío, lo cual puede producir intercambios interesantes y aumentar las citas de la obra publicada.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Revista Rumbos TS se encuentra indexada en los siguientes índices y directorios:

-Latindex Catálogo. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

-DOAJ. Directory of Open Access Journals.

-CLASE. Citas Latinoamericanas de Ciencias Sociales y Humanidades.

-ERIH PLUS. European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences.

